Einrichtungs- und Lehrplan

für

Dorfschulen,

insbesondere für solche,

an denen nur ein Lehrer angestellt ist.

Von

Emil Theodor Goltzsch,
Seminar-Director in Stettin.

Zweite vermehrte Auflage.

Berlin.
Verlag von Wiegandt und Grieben.
1853.

Vorrede
zum ersten revidirten und erweiterten Abdruck aus dem Schulblatt für die Provinz Brandenburg.

Der nachstehende Einrichtungs- und Lehrplan ist im amtlichen Auftrage für hiesige Dioces, und zugleich als Anhalt für die vom Verfasser mit den Lehrern der Parochie abzuhaltenden Konferenzen entworfen, und deshalb gleichzeitig mit dessen Veröffentlichung im Schulblatte der Provinz ein besondrer Abdruck davon gemacht worden. In Folge der damit eingetretenen weitern Verbreitung ist die Aufforderung ergangen, denselben auch für andre Diöcesen durch den Buchhandel zugänglich zu machen. Da überdies inzwischen eine bedeutende Zahl von Abdrücken durch Ein Königliches Hohes Ministerium den Schulverwaltungsbehörden und Unterrichtsanstalten des Staates zugefertigt worden ist, so mögen die Bedenken, selbigen in seiner etwas lokalen Färbung in weitere Kreise ausgehen zu lassen, um so mehr unberücksichtigt bleiben, als sich nur zu viel Veranlassung ergeben hat, auf die wichtigsten pädagogischen Grundfragen über Schule und Unterricht überhaupt näher einzugehen.

Ein Lehrplan, der, wie der vorliegende, in keiner Weise auf den Grundlagen aufgerichtet ist, welche durch die pädagogischen Doktrinen der Neuzeit für den Volksschulunterricht zu legen versucht worden sind, der selbige vielmehr als durchaus unzureichend bezeichnet, scheint heftigen Angriffen und bedauerlichen Mißverständnissen kaum entgehen zu können: darum möge in einigen Worten, was zu deren Abwehr und Beseitigung, und zu allge-

meinerem Verständnisse seiner Grundlagen nöthig und nützlich werden kann, hier angedeutet werden.

Die bisherige populäre und allein zu Geltung und Einfluß auf das Volksschulwesen gekommene moderne Pädagogik hat es noch nicht weiter gebracht, als bis zu einer Anleitung zum Unterricht, und zwar nicht einmal zu einer Feststellung, Gliederung und Verständniß des wesentlichen Inhalts des Unterrichts, sondern lediglich zur Auffassung seiner äußerlichen Form und Gestaltung. Man lese die von einem Manne, der selbst noch völlig auf dem beschränkten Standpunkte dieser Pädagogik steht, dem Lehrer Schnell in dessen „Centralisation des Schulunterrichts" gegebene Kritik unsres jetzigen Unterrichtssystems, um das wüste Durcheinander alles dessen, was in unsern Volksschulen als Bildungsmaterial dienen soll, zu erkennen und vor dem unausweichlichen Resultate eines solchen Unterrichts heilsamlich zu erschrecken.

Es hat diese Pädagogik seit mehr als einem halben Jahrhundert alle ihre Kräfte aufgeboten, um dem heranwachsenden Geschlechte durch Schulunterricht zu einer tüchtigen Bildung zu verhelfen. Sie hat das Unglaublichste verheißen und doch Glauben gefunden. Es haben ihr Staat und Kirche und Gemeinden die äußern Mittel gewährt; es sind ihr die Bildungsanstalten des Volkes, es ist ihr die Gesammtmasse der heranzubildenden Lehrer zur Verfügung gestellt worden; und sie hat mit dem allen nicht nur nicht für die Lebensbildung des Volkes, sondern im Großen und Ganzen nicht einmal für den nächsten Unterrichtszweck etwas Erhebliches und den angewandten Mitteln Entsprechendes geleistet. Dabei liegt es in der überreichen pädagogischen Literatur zu Tage, daß es den Lehrern nicht an Rath und Anleitung zu Allem und Jedem, was sie erstreben sollten, und eben so wenig an Begeisterung und regstem Eifer gefehlt hat, denn ein großer Theil jener Literatur ist die Frucht des sauern Schweißes und einer rastlosen Arbeit der Volksschullehrer selbst, die eines

andern Lohnes werth gewesen wäre, als in pädagogischen Zeitschriften Lob und Anerkennung zu finden. Es antwortet noch heut die Pädagogik, auf die niederschlagenden Ergebnisse ihrer Wirksamkeit hingewiesen, mit bittern oft entrüsteten Klagen über Versagung der Mittel, deren sie bedürfe, über Hemmnisse, die man nicht hinwegschaffe; sie tritt jedem Vorwurfe mit immer ungemeßneren Forderungen einer völligen äußern und innern Unabhängigkeit von jedem ihre Wirksamkeit bestimmenden Einflusse entgegen; sie nimmt alle Kräfte der Kinder nicht bloß während der achtjährigen Schulzeit für sich in Anspruch, sie fordert auch noch Kleinkinderschulen, Jünglings- und Jungfrauenschulen für ihre Zwecke, denen billig alle andern weichen müßten; sie knüpft an die Erfüllung aller ihrer Forderungen noch immer die zuversichtlichsten Verheißungen von Volkswohl und radikaler Heilung aller socialen Uebel, und stellt für den Fall der Versagung die Vergeblichkeit aller für Volksbildung bereits gebrachten Opfer, aller auf die Schule verwendeten Mittel und Kräfte in drohende Aussicht.

Es ist die höchste Zeit, daſt die Pädagogik diese unhaltbare Stellung zum Leben aufgebe, denn die Hoffnung, für ihre Verheißungen noch denselben Glauben zu finden, wie vor einem halben Jahrhundert, oder dieselbe Furcht vor ihren Drohungen erwecken zu können, ist eitel; sie hat ihre Mittel völlig verbraucht; und andrerseits ist es im Volke zu tieferer Besinnung über die Grundlagen aller Bildung gekommen, und es haben daher bei einem so inhaltsreichen Werke, wie das der öffentlichen Erziehung ist, allgemeine Gedanken und inhaltslose Doktrinen in keiner Weise mehr auf das frühere Maaß von Anerkennung und Einfluß zu rechnen.

Es ist dringend nöthig geworden, daß die Pädagogik die Schuld ihrer unbedeutenden und verfehlten Leistungen nicht länger mehr außer sich, sondern in sich suche, und es offen eingestehe, daß sie über den Inhalt der Bildung, die sie der Volksjugend durch Unterricht verschaffen will, noch nie im Klaren gewesen sei, daß

sie daher auch jetzt noch nicht vermöge, darüber verständige Auskunft zu geben, und ihr demnach die Fähigkeit abgehe, auch nur das Ganze des Unterrichts in einer Dorfschule, geschweige denn die Schule selbst zu organisiren.

Wir haben noch viele gute und vorzügliche Dorfschulen aufzuweisen, aber wir schulden den Dank dafür nicht vorzugsweise der Pädagogik, sondern den tüchtigen und trefflichen Lehrern derselben, die in der Schule und durch sie ihre Bildung erlangt, und nicht nach einem von den Pädagogen entworfenen, sondern nach einem aus dem Wesen der Schule von ihnen selbst abgeleiteten Plane das Schulleben und den Unterricht organisirt haben. Es wäre an den Pädagogen gewesen, zu solchen Männern in die Schule zu gehen und von ihnen lernen, was die wirkliche Aufgabe der Schule sei, und wie diese gelöst werden könne; aber sie haben es vorgezogen, lieber nach abstrakten Grundsätzen für den Unterricht in jedem möglichen Gegenstande Lehrgänge und Lehrformen festzustellen, von denen sich nachweisen lasse, daß sie die allein naturgemäßen seien, und welche die Volksschullehrer aus ihren Händen fertig entgegenzunehmen und nur in genaueste Anwendung zu bringen hätten, um Ausgezeichnetes in ihrer Schule zu leisten.

Es ist die Zeit gekommen, in der es anfängt, einem Jeden merklicher zu werden, daß der Inhalt aller Bildung durch Kirche, Staat, Gemeine und Familie gegeben ist, und daß es ein verkehrter Gedanke sei, diesen sittlichen Lebensorganismen einen andern und neuen, in der Schule selbstständig zu erzeugenden Inhalt mittelst des Schulunterrichts der Jugend geben zu wollen.

Es kann nicht lange mehr verborgen bleiben, daß von dem abstrakten Begriffe des Menschen aus, auch bei aller Hilfsleistung einer abstrakten Moral, Psychologie, Denk- und Anschauungslehre, überhaupt kein Inhalt für die Volksbildung, noch weniger eine Erkenntniß des Wesens, der Stellung und der Aufgabe der Volksschule, so wie insbesondre auch kein Fundament zu jener heiß be-

gehrten und allerdings gar wohl möglichen Wissenschaft, von der bisher noch wenig mehr, als ihr leerer Name „Pädagogik" vorhanden ist*), gewonnen werden könne.

So lange die sogenannte Pädagogik noch nicht begreift, daß es ein vergebliches Bemühen sei, durch abstrakte Doktrinen ein der Volksschule ähnliches Bildungsinstitut zu schaffen, und daß vielmehr ihre Aufgabe vor Allem die sei, das schon vorhandene, durch etwas bedeutendere Kräfte, als die ihrigen sind, entstandene, aus der Entwicklung des kirchlichen, bürgerlichen und Familienlebens hervorgegangne Institut der Volksschule nach seiner ganzen Stellung zum Hause, und damit zur Gemeinde, zur Kirche und zum Staate, und nach allen seinen damit gegebenen Bildungselementen sich verständlich zu machen, vermag sie im Wesentlichen der Schule und der Volksbildung keine Dienste zu leisten.

Es hat die Schule von Anfang an einen ungeschriebenen Einrichtungs- und Lehrplan gehabt, der freilich bei fortschreitender Entwicklung des kirchlichen, bürgerlichen und häuslichen Lebens einer weitern Ausbildung bedürftig und theilhaft geworden ist, dessen Grundlagen aber unverändert dieselben bleiben und nie durch andre ersetzt werden können, falls nicht der Verfall und Zusammensturz des ganzen darauf gebauten Instituts erfolgen soll.

Es ist in den nachfolgenden Blättern der Versuch gemacht worden, diesen ungeschriebenen Einrichtungs- und Lehrplan der Volksschule, der in noch unzähligen Volksschulen sich nach allen seinen Grundzügen und nach seinem wesentlichen Bildungsmaterial behauptet hat, in einen geschriebenen zu verwandeln. Es wird mithin der wesentliche Inhalt dieses Planes und die in ihm der Schule zugewiesene Aufgabe, die im Volksleben gegebenen Bildungselemente durch die Lebensordnung, die Zucht und den Un-

*) Die wissenschaftlichen Konstruktionen, als von Schleiermacher, Rosenkranz, Baur, können als für die Lehrer der Volksschule noch gar nicht vorhanden, hier in keinen Betracht kommen.

terricht der Schule der heranwachsenden Jugend zugänglich zu machen, durch das gesammte Volksbewußtsein getragen, und es ist somit für denselben in keiner Beziehung von etwaigen Angriffen der Pädagogen mit den stumpfen und abgenutzten Waffen ihrer Doktrinen irgend Etwas zu fürchten.

Die kirchliche und bürgerliche Gemeinde hat ein viel stärkeres Bewußtsein von ihrem Rechte an der Volksschule, als vielfältig geglaubt wird; und in der Hauptsache ist es nur dieses Volksbewußtsein gewesen, wodurch die Volksschule vor Eroberung und widerrechtlicher Besitznahme Seitens der Pädagogen, und damit vor Zerrüttung, Verfall und gänzlichem Verlust alles Ansehns und Einflusses auf die Volksbildung bewahrt worden ist. Möge die Pädagogik das Unberechtigte ihrer Ansprüche an Herrschaft über die Volksschule endlich erkennen, über ihre Machtlosigkeit, irgend Etwas aus sich zur Gestaltung zu bringen, sich nicht länger täuschen; möge sie nicht länger lehren wollen, wo sie vorerst zu lernen hat; und sie wird bald zu verdienten Ehren, zu einer neuen kräftigen Entwicklung kommen, die ihr zustehende Aufgabe begreifen und an deren Lösung nicht vergeblich arbeiten. Will sich der Lehrer eine bestimmte Anschauung darüber verschaffen, wie allein aus dem Leben heraus die wahren Principien aller Bildungsbestrebungen ins Licht treten, und dann auch sehr wohl in begrifflicher Weise dem allgemeinen Verständnisse zum Nutz Aller zugänglich gemacht werden können, so studire er die treffliche Schrift Th. von Wedderkop's „das Rauhe Haus."

Der Verfasser gehört zu den Letzten, die sich versucht fühlen könnten, gegen die Pädagogik und die lange Reihe ihrer Vertreter seit mehr als einem halben Jahrhundert einen Stein aufzuheben; er ehret ihre Mühen und Arbeit, ist überzeugt, daß solche nicht fruchtlos gewesen, und weiß es, daß diese Männer die geringste Schuld davon tragen, wenn unter ihren Händen zu einer Zeit, in der die Kirche und der Staat selber fast um ihren ganzen Inhalt,

oder wenigstens um ein klares Bewußtsein davon gekommen waren, die Pädagogik zu einem leeren Formalismus für jeden beliebigen, nur nicht für den rechten Inhalt geworden ist. Es meint der Verfasser eben so wenig, daß es etwa seiner Stimme bedürfe, damit die Pädagogik sich über sich besinne und sich zurechtfinde im Leben; er weiß es, daß die Pädagogik nicht über sich gebieten noch nach ihrer Neigung selbstständig ihren Weg wählen kann, sondern daß sie ohne Mahnung die Stellung und den Entwicklungsgang nehmen muß und wird, der angedeutet worden ist; aber es ist um Vieler willen, die es noch nicht wissen, nützlich, daß es ausgesprochen werde. Für die Einsichtigen wird die thatsächliche Anerkennung, die der Verfasser im Lehrplane selber den Leistungen der Pädagogen gewährt hat, vollkommen ausreichen, ihn vor dem Schein undankbarer Verkennung der großen Verdienste würdiger Männer zu sichern.

Noch weniger zu rechtfertigen ist das anklagende und verurtheilende Geschrei, das sich gegen die dermalige Schule selbst und ihre Lehrer vielfach zu erheben begonnen hat. Die Anklagen gegen die Schule sind nicht besser gegründet, als es die Erwartungen waren von ihrer bildenden und weltgestaltenden Macht, die der großen unverständigen Menge und vor allen den Lehrern selbst beigebracht worden waren. Es sitzt ein böser Splitter im Auge vieler Lehrer, der sie ihre Stellung zum Ganzen nicht ungetrübt sehen läßt; aber er ist nur ein kleines Theilchen, das sich abgelöset hat von dem Balken im Auge derer, denen die Leitung und Beaufsichtigung der Schule zugestanden hat, und es ist gewiß nicht schwer zu sagen, wer die Schuld trägt, wenn die Gemeinden anfangen, auf eins ihrer kostbarsten Institute und auf die treuen, von harten Entbehrungen gedrückten Arbeiter an demselben mit unverdientem Mißtrauen und Mißgunst hinzublicken.

Schon ist die Befürchtung nicht mehr grundlos, daß im Eifer um das gefährdete, der Volksschule wesentliche Bildungsmaterial

mit der Pädagogik wenig vertraute Schulaufseher und Lehrer dahin gelangen möchten, eine schlechthin feindselige oder gar verächtlich abweisende Stellung zur Pädagogik einzunehmen, und damit die Volksschule der treugemeinten Hilfsleistung einer sehr rührigen und arbeitsfreudigen Dienerin zu berauben. Möchte der nachstehende Lehrplan auch dazu dienlich werden, die Ueberzeugung fester zu gründen, daß die Volksschule zu ihrem Gedeihen solcher Dienste nicht entbehren könne, und daß jeden verkennenden Undank die Schule selber am schwersten zu büßen haben wird.

Es ist die Aufgabe dieses Lehrplanes gewesen, mit sorgsamer Benutzung alles dessen, was die Pädagogik für die formale Seite des Unterrichts Brauchbares geleistet hat, den Kindern von Anfang an den Bildungsstoff, der unser ganzes Volksleben trägt und hält, zuzuführen und sicher anzueignen, und damit einen unwandelbaren Grund zu legen zu einer Lebensbildung von bleibendem positivem Gehalte, die sich aus einem festen Kerne selbstständig weiter entwickelt. Es darf wohl gegenwärtig ein ziemlich allgemeines Einverständniß darüber vorausgesetzt werden, daß eine bloß formale Bildung, bei der kaum eine ernstliche Frage danach ist, was sie für einen Inhalt und ob sie überhaupt einen habe, oder was für einen die kommenden Lebensjahre ihr etwa geben werden, keinen andern, als einen alle wahren Bildungselemente negirenden Inhalt haben und gewinnen könne, daß sie das Kind den zufälligsten Einflüssen haltlos Preis giebt, und die Ausbildung zu charaktervoller Persönlichkeit und selbstständiger Wirksamkeit in der Wurzel zerstört.

Der Verfasser weiß es, daß ein bloßer Lehrplan, der als solcher auf Darlegung der leitenden Gedanken sich beschränken muß, nur wenig unmittelbaren praktischen Nutzen gewähren kann. Es sind daher bei allen Unterrichtsfächern die zur wirklichen Ausführung erforderlichen speciellen Anleitungen, so wie die unentbehrlichen Lehr- und Lernmittel bestimmt bezeichnet worden. Bei der fremden und vornehmen Stellung, welche die Pädagogen bisher

zur Dorfschule und zum Dorfleben behalten haben, wird es nicht auffallen können, daß diese Arbeiten meistens aus den Händen von Dorfschullehrern, die nach dem vorliegenden Lehrplane unterrichtet haben, und mit dessen Verfasser seit langen Jahren in Verbindung stehen, hervorgegangen sind.

Für den Lese-, Schreib- und Rechtschreibeunterricht ist bei der Wichtigkeit der Stellung, die ihm zu den übrigen Unterrichtsgegenständen, zu den Schuleinrichtungen und dem ganzen Bildungszweck der Schule gegeben ist, die Hinweisung auf eine sehr gedrängte, vom Verfasser herrührende Anleitung, kaum ausreichend; da aber der Versuch, das Besondre und Einzelne nach seinen Beziehungen auf die erforderlichen Lehreinrichtungen, auf die in Haus und Schule anzustellenden Uebungen, die von dem unmittelbarsten Einfluß auf die Gestaltung des ganzen Schullebens und von nicht geringer Bedeutung für die sittliche Bildung der Kinder sind, anschaulich vorzulegen, mehr als den Raum zweier Bogen erforderte: so mußte diese Ausführung*) als in einen Lehrplan nicht gehörig bei Seite gelassen werden.

Dagegen sind in Bezug auf den Sprachunterricht an den Punkten, wo die bezeichneten Lehrmittel und Anweisungen Nichts darboten, die nöthigen Andeutungen zur Ausführung hinzugefügt worden, da sie als bloße verdeutlichende Exemplifikationen wohl auch in einem Lehrplane eine Stelle finden können. Für die den Verfasser beim Sprachunterricht leitenden Gedanken, die er vor bereits fast 20 Jahren in Diesterwegs's Rheinischen Blättern (7ter Band) und in dem daraus abgedruckten Schriftchen: „Organismus des Sprachunterrichts in der Volksschule", Essen 1833, ausgesprochen hat, hofft er in dem nächsten Kreise seiner Provinz, in der schon seit mehreren Jahren durch Verordnungen der Provinzialschulbehörde das ganze frühere Sprachbildungsmaterial ziemlich

*) Es ist dieselbe gegenwärtig in der Seite 53 angeführten Schrift gegeben worden.

gründlich hinweggeschafft ist, auf allgemeinere Zustimmung rechnen zu können; aber auch für weitre Kreise möchte die Zeit nicht mehr fern sein, wo man staunen und lächeln wird über die Geistlosigkeit eines Unterrichts, der auch selbst Dorfkinder an den harten Schalen der Denk- und Sprachformen nagen lehrte, in dem Wahne, sie damit denken und sprechen zu lehren, so wie über die Masse von Büchern, die einst von Lehrern zu diesem Zwecke geschrieben, gekauft und leider doch auch gebraucht worden sind. So wahr es ist, daß in der Sprache alle geistigen Schätze des Volkes, der ganze Inhalt seiner Bildung, die überliefert und in den Kindern reproducirt werden soll, in sinnlich erkennbarer Form niedergelegt ist: so leicht giebt es sich doch, wenn auch nicht dem Pädagogen, so doch dem Lehrer der Volksschule zu erkennen, daß die Form der Mittheilung unsrer Gedanken keine von ihrem Inhalte abgesonderte und losgelöste Betrachtung zuläßt; oder daß wenigstens in der Volksschule eine solche Betrachtung keineswegs zur Aneignung des Inhalts der Gedanken befähigt, und mithin für Geistes-, Denk- und Sprachbildung der Kinder gleich unfruchtbar und gewinnlos bleibt.

Was endlich das Ganze des Lehrplans betrifft, so befindet sich der Verfasser in der ungünstigen Lage, das, worauf es allein wesentlich ankommt, das richtige Verständniß des Princips der Schule, von dem er ausgeht, vielleicht sogar bei der Mehrzahl der Leser nicht voraussetzen zu dürfen, und der beschränkte Raum eines Vorworts verbietet jeden Versuch, in eine Rechtfertigung desselben einzugehn. Es möchte indeß ein solcher an dieser Stelle um so eher entbehrlich sein, als der Verfasser bereits im Februarhefte des Schulblatts für die Provinz Brandenburg vom Jahre 1847 dieses Princip dargelegt und selbiges durch Hinweisung auf den geschichtlichen Entwicklungsgang der Schule und Pädagogik, so wie im Junihefte desselben Jahres durch besondre Bezugnahme auf das gegenwärtige Verhältniß der Pädagogik zur Theologie

dem allgemeinen Verständnisse näher zu bringen gesucht hat. Insbesondre aber steht zu hoffen, daß durch die Anwendung und Durchführung, die der Verfasser diesem Principe in dem nachstehenden Lehrplane bis ins Einzelne hinein zu geben nach Kräften bemüht gewesen ist, dasselbe für die Mehrzahl der Leser sich deutlicher darstellen und rechtfertigen werde, als es für jetzt auf anderm Wege zu erreichen sein möchte. Ueberdies hat dasselbe seitdem in der von dem Director Flashar erschienenen Schrift: „das Princip der Schule", Potsdam 1850 bei Riegel (Preis 8 Sgr.), eine wissenschaftliche Darstellung und Rechtfertigung gefunden.

Schließlich erlaubt sich der Verfasser den Wunsch auszusprechen, daß gleichzeitig mit diesem Lehrplane das oben angeführte Schriftchen von Schnell: „die Centralisation des allgemeinen Schulunterrichts", Berlin 1850 bei David, in der Lehrer Hände gelangen möge, weil es von einem viel allgemeiner zugänglichen Standpunkte und von der Mitte eines erfahrungsreichern Lehrerlebens aus den gegenwärtigen Zustand des Volksunterrichts und die schreienden Mängel desselben auch denen in helleres Licht zu stellen geeignet ist, die gleich dem Verfasser über Grund und Ursprung derselben sich bisher eine befriedigende Rechenschaft noch nicht zu geben vermögen.

Summa: Den Herrn fürchten ist die Wurzel der Weisheit, und ihre Zweige grünen ewiglich.

Jähnsdorf, den 12. Februar 1852.

Der Verfasser.

Vorrede zur zweiten Auflage.

Dem gegenwärtig nach $1\frac{1}{4}$ Jahre zum dritten Abdrucke gelangenden Schriftchen ist es, so wenig auch ein entschiedenes Gepräge ihm fehlt, dennoch beschieden gewesen, von den Vertretern aller pädagogischen Richtungen, wenn auch nicht mit Zustimmung, so doch mit sichtlichem Wohlwollen und freundlichster Nachsicht aufgenommen zu werden. Um so mehr drückt es den Verfasser, daß ihm ein ungebührliches Schelten auf die Pädagogik und eine ungerechte Geringschätzung derselben zur Last gelegt worden. Es hat der Verfasser keine Freude und sehr wenig Interesse an Polemik, insbesondre an pädagogischer, und Nichts wäre ihm lieber, als dem Zwecke und der ursprünglichen Aufgabe der Schrift gemäß sich lediglich auf eine einfache Beschreibung und nähere Besprechung dessen, was seine amtlich und sonst ihm verbundenen Freunde in ihren Dorfschulen thun, zu beschränken, somit alles polemische Beiwerk, was der Schrift ihren beabsichtigten Charakter einer bloßen Berichterstattung raubt, bei dem neuen Abdruck wegzustreichen, und dafür aus dem Schatze wirklicher Schulerfahrungen, der ihm durch die 70—80 Lehrer, Pfarrer, Superintendenten, Seminardirectoren und Schulverwaltungsbeamten, die im Laufe des vergangnen Sommers von den besprochnen Schulen wohlwollende Kenntniß, zum Theil durch halb- und ganzwöchentliches Verweilen genommen haben, reichlich aufgethan worden, positiv Förderndes darzubieten: aber die durch die theilnehmenden Besuche bei einem geschäftvollen Pfarramte noch mehr beschränkte Muße und der ihm eben bevor-

stehende Uebertritt in ein Schulamt nöthigen ihn, letzteres Vorhaben für jetzt aufzugeben, und den entschieden gegen ihn ausgesprochnen Wünschen nachgebend, auch von ersterem abzustehen, und dem Büchlein die Gestalt zu belassen, die es grade einmal erlangt hat, und die durch die Zusätze und nähern Ausführungen, welche zur praktischen Durchführung des Lehrplanes erforderlich schienen, nicht wesentlich geändert wird. Ueberhaupt hat ihn zur Polemik vorzugsweise nur die Erfahrung, die, wie er nun weiß, Andre in noch höherm Maaße gemacht haben, veranlaßt, daß unter den Lehrern ein solcher Respekt vor der formalistischen Pädagogik und den berühmtesten Namen ihrer frühern und jetzigen Vertreter sich festgewurzelt hat, daß es gradezu nothwendig ist, denselben auf ein gerechteres Maaß zurückführen zu helfen, und die Lehrer vor dem maaßlosen Einflusse solcher Autoritäten und der von ihnen herstammenden pädagogischen Traditionen mehr zu schützen, als es bisher geschehen ist, wenn sie den Muth gewinnen sollen, sich bei ihrer Thätigkeit in der Schule auf ihre eignen Füße zu stellen, wieder mit eignen Augen zu sehen, und zu ihren eignen unzweideutigen unmittelbaren Erfahrungen im Leben, und im Schulleben insbesondre, auch einiges Vertrauen zu fassen. Ueberdies möchte es doch wohl nicht zweifelhaft sein, daß sogar der herber ausgedrückte Tadel weniger Schaden stifte, als das Weihrauchstreuen, das insbesondre bis zu den großen Pestalozzifesten von 1846 nur zu viel geübt worden, und womit namentlich der Mann der Liebe und Selbstverleugnung so grausam, wie selten einer, mißhandelt worden ist.

Was die Pädagogik und die Pädagogen des letzten halben Jahrhunderts geleistet und wirklich zu Stande gebracht haben, das ist so augenfällig, daß es nur von denen verkannt werden kann, die absichtlich und böswillig die Augen schließen. Es würde der Kirche zu gerechtem Vorwurfe gereichen, wenn sie sich scheuen wollte, es beschämt einzugestehen, daß nicht sie es gewesen, sondern der Schuleifer der Pädagogen (bei einzelnen sogar bis nahe an Fana-

tismus streifend), dem es zu verdanken ist, daß Staat und Gemeinden allerwärts in Stadt und Land Schulgebäude aufgerichtet, Schulstellen begründet, Bildungsanstalten für Lehrer ins Leben gerufen, und überhaupt ein äußerlich wohlgeordnetes Schulwesen zu Stande gebracht haben; aber es sollten auch die Pädagogen das offene Geständniß weniger scheuen, daß sie in der von ihnen in verdienstlicher Weise ausgebauten Volksschule wenig anzufangen und auszurichten gewußt haben; daß sie wohl mit allem Eifer die Unterrichtskunst gepflegt und Bildung erstrebt, aber für selbige überhaupt keinen, am wenigsten aber einen der Aufgabe der Volksschule entsprechenden Inhalt sicher festzustellen und festzuhalten gewußt haben. Es kann der formalistischen Pädagogik nicht aufhelfen, wenn sie sich diese offen liegende Sachlage zu verbergen und sich damit zu trösten sucht, daß sie noch immer bei Tausenden, die in der Schule und für die Schule arbeiten, in jeder Beziehung nicht geringen Zutrauens genieße. Bis dahin ist es doch bereits unverhehlbar gekommen, daß nicht leicht Jemand noch zweifelt, daß eine Pädagogik, die an Nichts bilden will, als an dem, was keinen realen Inhalt hat, an Zahl, Form und Sprache, für die die wirkliche Welt nur dazu dient, um an ihr Anschauungs- Denk- und Sprachübungen anzustellen und aus ihr Abstrakta zu sammeln; die wohl vom Vogel, den Arten der Schnäbel und Füße, von der Pflanze und der Zahl ihrer Staubfäden unterweiset, aber reale Dinge, als den Sperling und Storch, die Erdbeere oder Kiefer kaum zu etwas Anderem, als zu Exemplifikationen für beßres Verständniß inhaltsloser Abstrakta und des Ganzen eines Systems und seiner Terminologie zu gebrauchen weiß, Niemandem zu wirklicher Bildung verhelfen möge. Es findet überhaupt das pädagogische Evangelium von Welterneuerung durch formale, inhaltlose Bildung, insbesondere mittelst des Schulunterrichts, so wenige gläubige Hörer mehr, daß es nur immer matter und verzagter und nur in modifizirter Gestalt aller Art verkündigt werden kann. Es steht damit zu hof-

fen, daß wir bereits auch auf dem Wege dazu sind, es zu erkennen, daß mit neu aufgefundenen Losungswörtern, als da sind: Gemüthsbildung, Ausbildung der Arbeitskräfte, Aufgeben abstrakter Methode und Systematik, Concentration des Unterrichts, Vereinfachung des Lehrplans, Gruppensystem, Beschränkung des Unterrichtsstoffes, Vertiefung in denselben, womit auf die Hauptsache, die Feststellung des der Schule wesentlichen Bildungsstoffes entweder gar nicht, oder doch nicht direkt genug eingegangen wird, den Schäden und Mängeln der Volksschulen grade in demselben Maaße weniger abzuhelfen sei, je mehr sie zum Mittelpunkt der Bestrebungen, und zum Ausgangspunkte für Reformen gemacht werden.

Dem Verfasser ist es sehr bemerkenswerth erschienen, daß im abgewichenen Jahre in drei verschiedenen Provinzen fast gleichzeitig Seminardirigenten vor großen amtlich veranlaßten Versammlungen von Kreis- und Lokalschulaufsehern und Lehrern von einer neuen Schule der nächsten Zukunft mit großer Zuversicht und unter Vorlegung eines Grundrisses zu deren demnächstigen Aufbau zu sprechen sich angeregt gefühlt haben; aber so Treffliches da von ihnen allen über erkannte Mängel der bestehenden Schulen ans Herz der nächsten Leiter derselben gelegt worden, so wenig vermöchte der Verfasser zur Mitarbeit an einem Neubau der Volksschule mitheranzutreten. Von allen Seiten her wird die bestehende Schule angegriffen und verklagt, nicht bloß von kirchlich Gesinnten, die in ihr eine positive Grundlage für die Bildung vermissen, sondern in gleichem Maaße von Männern der entgegengesetztesten Richtung, auch von den gläubigsten Verehrern des leeren Begriffes der Intelligenz. Härtere Verdammungsurtheile sind noch nicht ausgesprochen oder mit mehr Lust und Wohlbehagen aus der Heimath und Fremde, aus dem Munde von Pädagogen und Staatsmännern zusammengesucht worden, als dies in der im letzten Jahre erschienenen Schrift von Friedrich „Die Erziehung zur Arbeit" geschehen ist. Die Schrift hat das Verdienst, die Consequenzen inhaltsloser formaler

Bildung nicht zu scheuen, und zur Ergänzung der bisher angestrebten Bildung zur Intelligenz, nun auch Schulen zur Ausbildung der Arbeitskräfte zu fordern auf Grund der eben nicht schwierigen Nachweisung, daß auch die Ausbildung dieser Kräfte so sehr zur wahren und wesentlichen Menschenbildung mitgehöre, daß ohne dieselbe auch die ausgebildetste Intelligenz sich machtlos erweise, die ganze Erziehung eine verfehlte und verkehrte werde, und an eine Erreichung der wahren Menschenbestimmung nicht gedacht werden könne. Es bedürfte eine Schrift, die in derartiger Weise das Urtheil motivirt, daß die bestehende Schule zu Nichts als zum Niederreißen tauge, um Platz zum Aufbau von Arbeitsschulen zu gewinnen, woran sofort Hand anzulegen sei, an diesem Orte keiner Erwähnung, wenn die ergangene Aufforderung nicht wirklich vielfältig auch bei Pädagogen Gehör und Zustimmung gefunden, und als in hohem Maaße berechtigt anerkannt worden wäre. Die Nachweisung der Verkehrtheit und Unausführbarkeit derartiger Projekte, deren es freilich überhaupt nur für die bedarf, die vorzugsweise in abstrakten Gedanken über Schule und Leben sich bewegen, glaubt der Verfasser in einem auch im Augusthefte der Pädagogischen Revüe vorigen Jahres abgedruckten Aufsatze des Mai- Juniheftes des Brandenburger Schulblatts „über Arbeits- und Industrieschulen auf dem Lande" durch einen Blick in die wirklich vorliegenden Lebensverhältnisse hinein, in ausreichender Weise gegeben zu haben.

Der Verfasser vermag allen von den verschiedensten Seiten her ergehenden Anklagen und Verurtheilungen unserer Schulen gegenüber, nicht anders, als offen bekennen, daß es ihm um die alte, noch immer bestehende Volksschule, deren alten ursprünglichen Lehrplan nach seiner allmäligen Fort- und Ausbildung die nachstehenden Blätter darzustellen beabsichtigen, in keiner Weise bange ist, daß er aufs entschiedenste zu ihr und an ihr hält, und für Plane zum Neu- oder Umbau sich völlig unzugänglich fühlt. Er ist überzeugt, daß sie ein tiefgewurzeltes, lebensfähiges und lebensfrisches

Institut ist, wie irgend eins. Sie kennt und weiß ihre einfache Aufgabe, hält ihren Bildungsstoff, im Leben des Volkes immer neu gegeben, überdies noch in drei kostbaren Büchern, die ihr Niemand entreißen wird, schriftlich niedergelegt mit fester Hand an sich, und es thut ihr nicht gar so großen Eintrag, als es Viele besorgen, ob die Pädagogen bereits über ihr Wesen, ihre Aufgabe, ihren Bildungsstoff unter sich zur Klarheit gekommen, oder ob diese annoch in heftigem Zwiespalt darüber begriffen sind. Sie geht im Ganzen unbekümmert darüber, und großentheils sogar unberührt davon ihren gesicherten Gang fort, einer immer angemeßnern Gestaltung, einer neu gesegneten Wirksamkeit entgegen; und in dem Maaße, als dies geschieht, wird es auch den Pädagogen beschieden werden, zunächst zu verstehen, was die Volksschule ist, und wie sie ihr Bildungswerk zu Stande bringt, und danach auch solches zu Nutz und Frommen derer, die sich zu ihrem Dienste ausbilden wollen, allmälig zur begrifflichen Darstellung zu bringen.

Das von der formalistischen Pädagogik von Anfang an ignorirte alte Evangelium, das den allerrealsten Inhalt, und damit Kräfte von weltgestaltender Macht hat, erweiset selbige von neuem, wie in allen Lebensgebieten, in Haus, Gemeinde, Staat und Kirche, Kunst und Wissenschaft, so natürlich auch auf dem der Volksschule, die in allen diesen Gebieten ihre Wurzeln hat; es erobert sich die durch den rühmlichen Fleiß der Pädagogen äußerlich ausgebaute Volksschule wieder, und macht sie sich dienstbar; und es kann daran durch den Widerstand der Pädagogen, die ihren Blick nicht aufs Leben, sondern nur auf die Schule, ja sogar nur auf den Unterricht, und wie sich der aus abstrakten Grundsätzen in logischer Consequenz gestalten müsse, gerichtet haben, Nichts geändert werden.

Die Schule jeder Zeit entspricht den Zuständen des Staats, der Kirche, der Gemeinden und Familien dieser Zeit; nicht aber, weil sie als deren Faktor, sondern vielmehr darum, weil sie als deren Produkt angesehen werden kann. Sofern indeß beide Begriffe einem fremdar-

tigen Gebiete entlehnt sind, und daher auf organische Bildungen irgend einer Art unmöglich genaue Anwendung finden, am allerwenigsten aber dazu dienen können, das innerliche Verhältniß der Schule zu andern sittlichen Lebensorganismen ins Klare zu bringen; so sagen wir lieber einfach, daß sie deren Zuständen um deswillen jeder Zeit mit Nothwendigkeit entspreche, weil sie ein dienendes Organ desselben Geistes ist, der in den übrigen sittlichen Lebensgemeinschaften waltet, und zwar ein solches Organ, das dazu bestimmt ist, das ihnen inwohnende Leben und die von ihnen errungenen Güter dem heranwachsenden Geschlechte verständlich und zugänglich zu machen, und dadurch den noch unentwickelten Gliedern zu der Bildung zu verhelfen, durch die ein jedes befähigt wird, die Fortentwicklung des dem Ganzen inwohnenden Lebens von seiner Stelle aus wirksam zu fördern.

Es bedarf mithin dieses Institut weit mehr der Fürsorge der Gemeinden, der Hausväter und Hausmütter, der Gemeindeväter, Orts- und Schulvorsteher, der Gutsbesitzer und Patrone, der Landräthe als der Kreisväter, der Pfarrer und kirchlichen Gemeindeorgane, als der zwar in guter Meinung und Absicht, aber doch oft unleugbar etwas zu zudringlich dargebotenen Rathgebung der Pädagogen. Es entwickelt sich aus sich selbst heraus durch die Säfte, die seine verborgnen Wurzeln ihm zuführen, und durch den Thau und Sonnenschein von oben. Durch die persönliche Theilnahme der nächstverordneten Pfleger kann es ungemein gefördert werden, mit Verordnungen der Behörden allein ist ihm gar wenig und nur selten wirksam beizukommen; am wenigsten aber wäre zu erwarten von einem willkührlich ersonnenen und hergestellten Mechanismus zusammengesetzter Einrichtungen des ganzen Schulwesens, der insbesondre in den letzten Jahren vielfältig mit dem wunderlich mißbräuchlichen Ausdrucke einer Organisation bezeichnet worden ist, und sogar als die Grundbedingung für die gedeihliche Entwicklung des ganzen Instituts der Volksschule angesehen werden konnte.

Wie im staatlichen und kirchlichen Leben die Ohnmacht leerer

Negationen und gehaltloser allgemeiner Begriffe nun schon in weitern Kreisen sich fühlbar gemacht hat; so kann es auch nicht fehlen, daß man auch auf dem Gebiete der Schule sich nicht gar zu lange mehr mit dem völlig leeren Worte Bildung zur Bezeichnung ihres Zieles behelfen, oder gar weiter, wie früher nach der rechten Methode der Verstandesbildung, so etwa nun nach der allein naturgemäßen Methode lückenloser und allseitiger Gemüthsbildung suchen werde, sondern schon weisen selbst die vorherschenden Erscheinungen auf dem literarischen Markte in hoffnungsreicher Weise darauf hin, daß das Streben der tüchtigsten Schulmänner und Pädagogen, von allem leeren Formalismus sich abwendend darauf gerichtet ist, den rechten Stoff und Inhalt für die Bildung, die jegliche Art von Schulen zu erstreben habe, aufzufinden, festzustellen und darzureichen; und scheinen schon jetzt die methodischen Bearbeitungen, die stufenmäßigen Lehrgänge, auf psychologischer Unterlage gebaut, nach abstrakten Grundsätzen der Unterrichtskunst aufs breiteste und willkührlichste, ohne nach dem Zwecke der Schule zu fragen, aus- und durchgeführt, das Feld räumen zu müssen, das sie mehre Jahrzehnte hindurch fast unbestritten behauptet hatten.

Mit ihnen zugleich dürfte auch der Aberglaube an die Möglichkeit einer abstrakten, von jedem bestimmten Inhalte absehenden Lehrkunst und an deren bildende Macht sich immer mehr verlieren, und die Lehrer es erfahren, daß bei schlichter Darreichung des rechten Stoffes, dessen sie selbst vollkommen mächtig geworden sind, es gar keiner besonderlichen methodischen Künste bedürfe, um Verstandes-, Gedächtniß-, Gemüths-, Sprach- und Lebensbildung in der Weise und in dem Grade zu bewirken, wie der Zweck der Schule sie fordert, und daß dabei alles Uebrige, als Concentration des Lehrstoffes, Vereinfachung des Lehrplans und Anderes mehr in angemessenster Weise zu Stande komme; sobald nur der Lehrer, überzeugt, daß Kenntnisse überhaupt nicht mitgetheilt, sondern nur erworben werden können, seine Lehrkunst vornehmlich darin erwei-

set, die Kinder aufs zweckmäßigste anzuleiten, sich selber mit den Objekten des Unterrichts zu beschäftigen, und die erworbenen Kenntnisse durch unausgesetzte Uebungen und Anwendungen zu befestigen, fürs ganze Leben unverlierbar und fruchtbar zu machen.

Dem erfreulichen Fortschritte, den die Schule gemacht hat, beginnen auch bereits die Pädagogen, wenn auch vorerst noch mehr vereinzelt, nachzufolgen. Die Schrift von Günther „das Schulwesen im protestantischen Staate, Elberfeld 1852" legt bereits den Begriff der Schulbildung in so bestimmter Weise dar, daß Verständigung und mindestens ein fruchtbarer Streit darüber angebahnt ist; die evangelische Pädagogik von Palmer, Stuttgart 1852, erkennt schon wieder einen gegebenen Inhalt der christlichen Erziehung und Volksschulbildung an, bringt selbigen zur wissenschaftlichen Darstellung und führt damit die Pädagogik auf festen Boden zurück, auf dem eine Weiterentwicklung derselben möglich wird; während Wiese's „deutsche Briefe über englische Erziehung, Berlin 1852" durch eindringende Berichterstattung über wirkliche Zustände Vielen zur Durchbrechung des bisherigen beschränkten pädagogischen Gedankenkreises verhelfen. Die wissenschaftlich bedeutendste der pädagogischen Zeitschriften, die Pädagogische Revüe, der süddeutsche Schulbote, das Schulblatt der evangelischen Seminare Schlesiens, das Brandenburger Schulblatt und noch manche andre neben ihnen, stehen bereits auf wiedererrungenem festem Boden, und wissen um ein Ziel, dem die Schule entgegenzuführen ist; und so möchte bei dem Blicke auf Schule, Leben und Literatur ohne Vorwitz die Frage gestellt werden dürfen, ob denn wirklich noch daran gezweifelt werden könne, daß weitere gedeihliche Fortschritte der Schule und der Pädagogik schon in den nächsten Jahren und Jahrzehnten nicht ausbleiben werden.

Jähnsdorf bei Crossen a. O., den 12. März 1853.

Der Verfasser.

Inhalt.

Inhalt

Es ist genugsam bekannt, anerkannt und gepriesen, wie unermüdlich man seit dem letzten Viertel des vergangenen Jahrhunderts bestrebt gewesen ist, den Unterricht in der Volksschule nicht bloß von seinen Mängeln zu befreien, sondern denselben von Grund aus neu zu gestalten, mit welchem Eifer und nicht geringem Erfolge die Natur und der Entwicklungsgang des Kindes erforscht, und daraus die Gesetze des bildenden Unterrichts in den Elementen des Wissens abgeleitet worden sind. Es liegen in Folge dessen methodische Bearbeitungen des Lehrstoffes, Verhandlungen über alle denkbaren Lehrformen, Anweisungen zum Gebrauche derselben, ins Einzelnste ausgeführte Musterbilder des Unterrichts und fördernde Lehr- und Lernmittel jeder Art in fast unübersehbar gewordener Fülle vor uns. Es kann hiernach scheinen, als wenn alle wünschenswerthen Mittel dargeboten wären zur befriedigenden Beantwortung der Frage, wie ein Lehrer sein Amt in der Volksschule in jeder Beziehung auszurichten habe, und es könne wenigstens das keine erheblichen Schwierigkeiten haben, für eine Dorfschule unter gewöhnlichen Verhältnissen einen zweckmäßigen Lehrplan festzustellen. Wie sehr sich dennoch nicht bloß jeder angehende Lehrer, sondern noch mehr der erfahrne Schulmann enttäuscht findet, wenn er in solcher Hoffnung an das wichtige Werk der Feststellung eines Planes für seine gesammte Lehrthätigkeit in einer bestimmten Schule geht, das wissen die meisten Leser dieser Zeilen aus eigner Erfahrung.

Es zeigt sich sofort, daß die pädagogische Bücherwelt und das wirkliche Schulleben zwei fremdartige, weit von einander entlegene Gebiete sind, zwischen denen die Verbindungswege nicht eben leicht aufzufinden sind. Dabei tritt es in auffallender, aber unzweideutiger Weise hervor, daß gerade das, was von den auf jenem Gebiete gefeiertsten Namen dargeboten wird, sich als das Unangemessenste und Unanwendbarste auf diesem erweiset, wie es denn z. B. Niemandem mehr in den Sinn kommt, von den von Pestalozzi oder dessen Schülern aufgestellten, angeblich allein naturgemäßen Lehrgängen in irgend einem Unterrichtsgegenstande Gebrauch machen zu wollen, oder gar in Betreff des Gesammtorganismus alles Unterrichts sich seiner Leitung zu überlassen. Die Schriften derer, die von dem Heerlager der Pädagogen aus erobernd ins Gebiet der Schule einzudringen suchen, bekunden eine so augenfällige Unwissenheit über Zweck, Ziel, Aufgabe und Verhältnisse der wirklichen Volksschule, daß sie denen, die in einer solchen zu arbeiten haben, die zweckmäßigen Mittel zur Lösung der ihnen gestellten Aufgaben darzubieten völlig außer Stande sind. Ein wenig besser stellt es sich wohl mit den Leistungen derer, die ihre Lehrerbildung wesentlich ihrer treuen Amtswirksamkeit in der Schule verdankend, von den Bestrebungen der pädagogischen Meister behufs Beseitigung der Mängel des Schulunterrichts angelegentlich Kenntniß genommen haben; aber neben dem nicht unerheblichen Gewinn im Einzelnen, den sie davon getragen haben, ist eben so unverkennbar, daß durch das Bestreben, für jedes einzelne Unterrichtsobjekt einen künstlichen Unterrichtsmechanismus auszubilden, ihnen das Verhältniß aller Unterrichtsgegenstände zu einander nach ihrer Beziehung zum Zwecke der Schule aus dem Auge gerückt worden ist.

Es ist wichtig, die Thatsache festzustellen, daß dreiviertelhundertjährige, unausgesetzte Bestrebungen zur Verbesserung und Neugestaltung des Unterrichts in der Volksschule noch nicht bis dahin geführt haben, daß ein zweckgemäßer, durchaus anwendbarer Lehrplan für eine gewöhnliche Dorfschule im Wesentlichen feststünde und eine irgend befriedigende Belehrung über den Or-

ganismus des gesammten Unterrichts in einer solchen zu erlangen wäre.

Dem angehenden Lehrer wird sofort nach Vollendung seiner Bildungszeit eine Schule überwiesen, in der er selbstständig das Lehramt zu verwalten hat, aber auf seine Frage: wie habe ich nun den Unterricht einzurichten, damit der Zweck der Schule erreicht werde? wird ihm keine andre Antwort als die: du hast ausführliche Unterweisung empfangen über Gang und Methode des Unterrichts in jedem Lehrgegenstand, über den Entwicklungsgang der Kindesnatur, über die Gesetze der wahrhaft bildenden Unterrichtskunst; du bist geübt worden in der Anwendung aller Lehrformen, du hast Musterkatechisationen deiner Lehrer in allen Unterrichtsfächern der Seminarübungsschule angehört, hast mangelhafte Unterrichtsversuche selbst kritisiren müssen; du hast die vorzüglichsten Lehr- und Lernmittel in allen Lehrgegenständen kennen und selbst gebrauchen gelernt, dazu sind dir namhaft gemacht die bewährtesten Lehrbücher für jedes Unterrichtsobjekt, hast viele derselben wohl gar schon selbst gelesen; das Beste aus allen haben überdies schon andere herausgesucht, und du findest es bereits gesammelt in deinen Seminarheften. Auch ist dir nicht vorenthalten worden, was über den höchsten Zweck des Unterrichts die berühmtesten Pädagogen erforscht und gesagt haben, was dich begeistern muß zu den freudigsten Anstrengungen und dich berechtigt zu den höchsten Erwartungen über die Früchte deiner Lehrthätigkeit. Was fehlet dir also noch, wie kannst du die einfältige Frage thun: was soll ich anfangen in meiner Schule? wie mein Werk vorbereiten, beginnen und fortführen, und zu einem Plane über meine ganze Lehrthätigkeit gelangen? Es schwebt dabei dem angehenden Lehrer die Schule, die zu den ersten Unterrichtsversuchen zahlreicher Seminarzöglinge gebraucht und gemißbraucht wird, als Muster für die seinige vor Augen, und das um so mehr, als in derselben bei der Menge der verwendeten Lehrkräfte sehr augenfällige und bestechende Unterrichtsresultate erreicht worden sind. Von seinem Lokal- oder Kreisschulinspector wird dem Lehrer kein Einrichtungs- oder Lehrplan für seine Schule

vorgelegt, höchstens ein Lektionsplan, der lediglich die nakten Namen der Unterrichtsgegenstände und den auf jeden zu verwendenden Theil der Unterrichtszeit bezeichnet. Die weiteren Andeutungen, die der Lehrer von daher bei Schulrevisionen empfängt, pflegen sich nur auf einzelne Mängel zu beziehen und sind selten eingehend genug. Was ihm von Seiten der hohen Schulbehörden zugeht, besteht mehr in der Forderung, daß er einen Unterrichtsplan haben und sich über denselben ausweisen solle, als in Darbietung der Mittel, um zur sichern Feststellung eines solchen zu gelangen. Die bestimmteren Weisungen von dieser Seite her erstrecken sich wenigstens nicht auf das Ganze, sondern nur auf einzelne Theile des Schul- und Unterrichtsorganismus, und gewiß mit gutem Grunde, da sich von der obersten Spitze her durch Befehle und Anordnungen das nicht herstellen läßt, was nur aus kräftiger Lebensentwicklung in allen eigenthümlich gestalteten Gliedern des ganzen Schulorganismus hervorgehen und erst dann sich lebenskräftig erweisen kann.

Von diesem großen Ganzen steht indeß der einzelne Lehrer nicht ganz abgesondert da: er sammelt sich mit Amtsgenossen zu Conferenzen, und monatlich fliegen durch die ganze Lehrerwelt eine große Zahl von Zeitblättern, die eine überreiche Kunde bringen von dem, was Amtsgenossen denken, thun und erfahren in Bezug auf ihr Amt. Das Meiste von dem, was diese Blätter bringen, kommt zwar nicht aus der Schul-, sondern aus der Studirstube der Lehrer, nicht aus dem Geistesverkehr mit den Kindern, sondern aus dem mit pädagogischen Büchern und den bloßen Objekten des Unterrichts; aber doch giebt es auch solche, zu denen in anerkannter Weise gerade das Schulblatt unsrer Provinz gehört, welche bemüht sind, ihre Leser aus den weiten, unbegrenzten Steppen der Pädagogik und Lehrkunst auf das eng begrenzte grüne Feld des in der Schulstube sich frisch entwickelnden Kinderlebens zurückzuführen und ihnen dort Höhen und Tiefen des Geisteslebens zur Anschauung zu bringen, wie sie bei keiner Versenkung in die bloßen Unterrichtsobjekte sich darbieten. Dennoch aber ist in der ganzen Reihe von Bänden selbst eines

solchen, von hohen Schulbeamten herausgegebenen Blattes keine Antwort auf die nächstliegende aller Fragen nach einem Lehr- und Einrichtungsplane für eine gewöhnliche Dorfschule zu finden. Es bleibt sonach dem Lehrer überlassen, sich Raths zu holen bei sich selber, oder wo er ihn zufällig finden zu können gedenkt. Der Gleichgiltigere treibt es, wie nach und nach ihm etwa beikommt; der Eifrige zerarbeitet sich in der Menge seiner Wege nach einem fernen, hohen Ziele, und Mancher wird matt und müde, ehe der einfache, sichere Weg zum naheliegenden Ziele ihm erkennbar wird, und er es erfährt, daß es Gott dem Einfältigen gelingen läßt.

Je mangelhafter die wissenschaftliche Bildung des Volksschullehrers ist, desto mehr imponiren ihm die abstraktesten und inhaltlosesten Begriffe; desto weniger wird er gewahr, daß es leere Schaalen ohne Kern sind, die ihm in unzähligen pädagogischen Schriften zugeworfen werden, in denen er Aufklärung über Wesen, Bedeutung und Stellung der Schule zum Leben zu finden hofft. Es erfüllt mit tiefer Wehmuth, es mit anzusehen, wie mit leeren, todten Begriffen so vielen ernst Suchenden und Strebenden das Verständniß aller wirklich gegebenen Lebensverhältnisse verschlossen wird, wie sie betrogen werden um den reichen Inhalt, den diese ihnen bieten, wie damit mancher edeln, kräftigen Natur der Kern ausgebrochen wird und ihr die Grundbedingungen für ihre eigne Lebensentwicklung und für ein segensvolles Einwirken auf Andre in der ihr zugewiesenen Stellung entzogen werden. Es ist bis heute für Viele die Zeit noch nicht abgelaufen, in der man die nichtigste aller Abstraktionen, den Menschen an sich, abgelöst von allen seinen Beziehungen zur wirklichen Welt und außerhalb seines gliedlichen Zusammenhanges mit den lebendigen Organismen der Familie, der Gemeinde, des Staates und der Kirche, innerhalb derer es allein eine wirkliche menschliche Entwicklung und sittliche Menschenbildung giebt, zum Ausgangs- und Zielpunkte aller erziehenden und bildenden Einwirkungen auf den Einzelnen nahm und der Volksschule die Aufgabe stellte, durch derartige bildende Einwirkungen unmittelbar in jedem Kinde das Wesen der

Menschennatur zur harmonischen Entfaltung und herrlichsten Erscheinung zu bringen, und auf diesem Wege endlich die gesammte Menschheit zur höchsten Stufe ihrer Entwicklung und Blüthe zu erheben. Es walten noch bis heute in einem großen Theile selbst der redlichsten und strebsamsten Lehrer Anschauungen vor, wonach von einem neugestalteten Volksschulunterrichte dieser Art eine Neugeburt des häuslichen, bürgerlichen und kirchlichen Lebens zu erwarten ist, und wonach man in selbigem das Mittel aufgefunden glaubt, die sittlichen Gebrechen der Einzelnen, und damit endlich auch alle socialen Uebel gründlich und von innen heraus zu heilen.

Wo von solchem Gesichtspunkte eines allgemeinen, völlig inhaltslosen Menschenthums aus Zweck und Aufgabe der Volksschule und des Volksunterrichts betrachtet wird, da muß es dazu kommen, für die Schule als die wichtigste aller Volksbildungs- und Erziehungsanstalten eine ganz selbstständige Stellung zu fordern, und alle maaß- und richtunggebenden Einwirkungen des vielfach verderbten Familien- und Gemeindelebens, des Staates und der Kirche als hemmend für ihre Entwicklung und für die Erreichung ihres höchsten Zweckes anzusehen, auch selbst wenn dieses Letztere nicht noch außerdem als der beste Erklärungs- und Entschuldigungsgrund wegen mangelhafter Erfolge der Wirksamkeit der Schule sich von allen Seiten bestens empföhle.

Es ist noch lange nicht durchgreifend genug in der deutschen Schulwelt die Einsicht verbreitet, daß mit solcher Ablösung der Schule von allen lebendigen Organismen ihr alle Wurzeln abgeschnitten würden, daß sie in sich selber keinen Bildungsstoff besitzt, noch einen solchen jemals aus sich selber erzeugen kann, sondern daß ihr aller und jeder Bildungsstoff aus dem bürgerlichen, kirchlichen und Familienleben zufließen muß, und sie lediglich auf die Aufgabe beschränkt ist, das schon Vorhandene und Gegebene insbesondere auf dem Wege des Unterrichts dem heranwachsenden Geschlecht mittheilen zu helfen.

Es bedarf keiner weitern Ausführung, wie der Lehr- und Einrichtungsplan eines Lehrers ausfallen müsse, der Zweck und

Ziel seines Unterrichts in der weitesten Ferne sucht, auf einem unbegrenzten Felde umherschwärmt, und über die sehr einfache Aufgabe einer Dorfschule und ihr naheliegendes, sehr sicher erkennbares Ziel zu keiner Klarheit gekommen ist. Dagegen bedarf es bei dem weit verbreiteten Glauben, als hätten die Männer, die seit mehr als einem halben Jahrhundert für eine naturgemäße Gestaltung des Elementarunterrichts so Bedeutendes und Dankenswerthes geleistet haben, zugleich auch für die Wissenschaft der Pädagogik nicht Geringeres gethan, ja selbige fast ihrer Vollendung nahe gebracht, einer immer erneuten ernsten Mahnung an alle der Sache Kundigen, daß es ihre Pflicht sei, es den Unkundigen ins Licht zu setzen, daß solcher Glaube an eine Wissenschaft der Erziehung ein Aberglaube an etwas bisher trotz aller Bemühungen noch nicht zur Existenz Gekommenes ist. Es genügt nicht, es wissenschaftlich begriffen und nachgewiesen zu haben, daß die sogenannte Pädagogik der Verbesserer des Elementarunterrichts von dem wesenlosesten, seines ganzen, unendlich reichen Inhalts beraubten Begriffe ausgeht und zu einem solchen hinführt, daß sie mit Nichts beginnend auch mit Nichts enden muß, d. h. eben wieder mit völlig inhaltslosen Begriffen, denen auch nicht die mindeste erzeugende, das wirkliche, volle Leben erfassende, befruchtende, gestaltende, ordnende und beherrschende Macht einwohnt, und aus denen daher Nichts resultirt ist, als ein endloses langweiliges Gerede über Erziehung und Bildung, das bei allem Aufwand prächtiger Schlagwörter an Inhalt, Werth und Anwendbarkeit dem weit nachsteht, was in den schlichten Worten jedes Landmanns oder jeder Bauernfrau, die ihre Kinder zu braven, tüchtigen Tagelöhnern und Dienstboten erzogen haben, enthalten ist.

Es thut noch immer noth, es von allen Seiten her anschaulicher zu machen, daß der Begriff des Menschen, so wie der jeder menschlichen Entwicklung und Ausbildung seine Erfüllung, seinen wesenhaften Inhalt und seine Realität nur in dem eines Gliedes der Familie, des Staates und der Kirche erhält, und daß mithin nur in dem Maaße, als die besonderste Lebensaufgabe jedes

Einzelnen nach seiner Stellung zu diesen sittlichen Lebensgemeinschaften und ihren Zwecken klar erfaßt ist, es zum bestimmtesten Bewußtsein darüber kommen kann, wie durch diese Zwecke, denen jedes Glied in seiner besonderen Weise dienstbar werden soll, alle Entwicklung und Ausbildung jedes einzelnen Menschen, so wie die Erreichung seiner Lebensbestimmung durch und durch bedingt und bestimmt ist; und wie mithin keine Einwirkung auf seine Entwicklung eine erziehende und heilsame genannt werden darf, welche die bestimmt begrenzte Lebensaufgabe des Kindes verkennt oder unbeachtet läßt, oder gar solche Grenzen hochmüthiger und leichtsinniger Weise für unberechtigte Schranken einer allgemeinen Menschenbildung ansieht, welche zu durchbrechen die Aufgabe der Volksschule und des Lehrers als eines wahrhaften Menschenbildners sei.

Es beweist es die Wirksamkeit vieler Lehrer aufs Erfreulichste, daß sie über solchen Standpunkt weit hinaus sind; aber manchem jüngern Lehrer, der 20jährig aus dem Seminar ins Schulamt tritt, sich von dem Verkehr mit den vermeintlich ungebildeten Eltern seiner Schulkinder abschließt, sich selbst für gebildet hält und seine Weiterbildung in pädagogischen Schriften sucht, dem bleibt es oft genug ganz verborgen, daß unter den Strohdächern vielfältig weit mehr wahre Menschenbildung zu finden ist, als in Gesellschaftsorten großer Städte, oder als er selber zu besitzen sich rühmen darf. Es ist freilich nur zu schwer, hievon einem solchen Ueberzeugung zu verschaffen, der formale Denkentwicklung und die Fertigkeit der Rede, sei es auch inhalts- und salzloser Rede, für ein Hauptmerkmal, wenn nicht gar für das wesentlichste Stück wahrer Menschenbildung hält; aber wer sich entschließen mag, irgend eine, oder besser mehrere und alle der zahlreichen Volksschriften von Jeremias Gotthelf, oder auch nur, weil der Name ihm einen bessern Klang hat, die beste, wenn auch jenen nachstehende Schrift Pestalozzis: „Lienhard und Gertrud" zu lesen: der wird die Schätze wahrhafter und eigenthümlicher Menschenbildung in der Klasse derer, die nicht schulmäßig unterwiesen sind, wohl gar nicht einmal lesen oder schreiben gelernt haben, nicht verkennen können und wird solche in

seiner nächsten Umgebung eben so auffinden, wie sie ihm im fernen Schweizerlande gezeigt sind. Er wird sich dann der Frage und dem Nachdenken darüber, woher und wie solche Leute zu ihren Schätzen gekommen seien, nicht ganz entziehen können, und sich mehr und mehr zu der Einsicht verholfen sehen, daß wir uns aus dem Gebiete hohler Abstraktionen, allgemeiner, unbestimmter Gedanken und bodenloser Reflexionen des Verstandes in die Fülle des wirklichen, tausendfach bestimmten Lebens zurückbegeben müssen, wenn wir von Erziehung, Schule und Unterricht ein Verständniß gewinnen, und bis zur gesicherten Feststellung eines Unterrichts- und Einrichtungsplanes für eine Dorfschule gelangen wollen.

Es wird dem Lehrer dabei zugleich der wesentliche Unterschied zwischen Denk- und Geistesbildung in helleres Licht treten, und daß es ein gar eitles Unternehmen sei, ausschließlich oder doch vorzugsweise mittelst jener diese bewirken zu wollen. Alles Denken erfordert einen Stoff, der zunächst das Objekt des Denkens ist, und wenn das Denken sich vollendet hat, zu dessen Inhalte wird. Es vermag die Denkkraft bei aller Anstrengung und Uebung nicht das Geringste aus sich selber zu nehmen oder zu erzeugen. Sie kann sich nur da wirksam erweisen, wo ihr durch Anschauung ein Stoff aus der Außenwelt zugeführt, oder wo bereits dem innern Leben ein reicher Inhalt aus unsichtbaren Quellen, nämlich aus den von Gott geordneten sittlichen Lebensgemeinschaften, in die von Anfang an Jeder hinein versetzt ist, zugeströmt ist. Das Erstere ist bis zum Ueberdruß gesagt und bis zum Pedantischen geltend gemacht, das Letztere aber in dem Maaße verkannt worden, daß man alles Ernstes gedacht und daran gearbeitet hat, in der Schule den Kindern durch Gedanken und Worte allein zu einem reichern innern Lebensgehalte, zum Glauben und zur Erkenntniß und Liebe Gottes und des Nächsten, zu heiligen Trieben und zu Kräften zu allem Guten, zu allen Tugenden, zum wahren, ewigen, seligen Leben selber zu verhelfen. Hat man auch die Denkkraft des Kindes am liebsten geübt da, wo es vollkommen am Orte ist, nämlich an dem leersten und inhaltlosesten Stoffe, den es giebt, an Zahl und Form, so ist dies

doch aber leider in der Meinung geschehen, daß Gegenstand und Stoff des Denkens eine ziemlich gleichgiltige Sache sei, wenn immer dabei Ausbildung der Denkkraft erlangt werde, als welche das wesentlichste Stück wahrer Menschenbildung sei. Man hat es übersehen, daß alles Denken nur durch seinen Inhalt Werth erlangt, und daß alles gesunde Denken mit seinem Objekte und Inhalte so unabtrennlich verwickelt ist, daß der Gedanke einer bloß formalen Denkbildung an sich schon als eine leere Abstraktion nicht zu verwirklichen ist, vor allem aber zu einem Versuche dazu kein unpassenderer Ort gefunden werden kann, als die Dorfschule.

Es kann nämlich nicht bezweifelt werden, daß gerade bei der Bildung des Landmannes so direkt als möglich auf die Hauptsache losgegangen werden muß, seinem innern Leben, seinem sittlichen und religiösen Bewußtsein einen reichen Inhalt zu verschaffen; und daß es bei ihm am wenigsten darauf ankomme, diesen Inhalt vollständig in Vorstellungen und Gedanken sich gegenständlich machen zu können, was ja selbst dem geübtesten und tiefsten Denker stets nur mangelhaft gelingt. Es lehrt es die tägliche Erfahrung, wie ein reiches inneres Leben auch bei dem Mangel aller schulmäßigen Denk- und Sprachbildung die Mittel zu seiner Darstellung findet und solche sich selber erzeugt; wie aber andrerseits die vollständigste schulmäßige Denkbildung an sich gar nichts beiträgt zur Bereicherung des innern Lebens und des religiösen und sittlichen Bewußtseins. Es ist grausam und unbarmherzig, den Landmann aus der beseligenden Einfalt und Wahrheit eines unmittelbaren religiösen und sittlichen Lebens und Bewußtseins herauszulocken, damit er an dessen Inhalte seine Denkkraft übe und ausbilde und zu dürftigen schulgerechten Vorstellungen und Gedanken darüber gelange, an denen von der unergründlichen Tiefe ihres Gegenstandes Nichts mehr zu spüren ist, und die eben nur deshalb so deutlich und überaus faßlich sind, weil sie leer an Inhalt und daher zu ihrem Verständniß innerliche Erlebnisse und Erfahrungen nicht erforderlich sind.

Es ist demnach bei Feststellung eines Einrichtungs- und Lehrplanes für die Dorfschule gehörig zu bedenken, daß der Weg der

Unterweisung weder der einzige, noch auch der wirksamste zur Mittheilung des Bildungsstoffes und des geistigen Lebens ist. Es ist zwar anzuerkennen, daß der äußerliche Bildungsstoff mit Sicherheit auf diesem Wege zugeführt werden kann; aber eben so ist festzuhalten, daß das Leben des Kindes durch innere Erlebnisse und Erfahrungen bereits einen Inhalt gewonnen haben müsse, wenn die wesentlichsten Bildungselemente, von deren Aneignung die Erreichung seiner zeitlichen und ewigen Lebensbestimmung abhängig ist, ihm durch Vermittlung des Gedankens und des Wortes zugänglich werden sollen. Jedes Verständniß eines solchen Unterrichtsstoffes setzt also voraus, daß noch anderweitige, tiefer und unmittelbar ins innerste Geistesleben der Kinder eindringende bildende Einwirkungen bereits vorausgegangen sind und auch in der Schule den Unterricht noch fortwährend begleiten. Es ergiebt sich daraus, daß diese letzteren, die man wohl unter dem Namen der Schulzucht befaßt, durchaus nicht als solche betrachtet werden dürfen, durch welche lediglich oder doch vorzugsweise nur beseitigt oder verhütet werden solle, was störend auf den Unterricht einwirken und die Erreichung seines Zweckes gefährden könne, sondern daß sie vielmehr die positive Unterlage bilden, auf der ein geistbildender Unterricht sich zu erbauen hat.

Es leuchtet damit ein, daß Unterrichts- und Schulverbesserung, oder gar Neugestaltung des Unterrichts und der Schule nicht zwei zusammenfallende oder naheliegende, sondern vielmehr sehr verschiedene und weit von einander abliegende Begriffe sind. Es ist einer der gerechtesten und schwersten Vorwürfe, der den neuern deutschen Pädagogen gemacht werden muß, daß fast alle ihre Mühe und Arbeit lediglich auf Verbesserung und Umgestaltung des Unterrichts gerichtet gewesen ist, und daß sie in dem Wahne gestanden haben, daraus müsse sich eine Verbesserung und Umgestaltung der Schule von selbst ohne Weiteres ergeben. Sie haben in ihrer beliebten abstrakten Weise nicht das wirkliche Institut der Schule, sondern das einzelne Kind nach seinen Anlagen, Kräften und deren Entwicklungsgesetzen, so wie andrerseits das Wesen der Unterrichtsobjekte zum Gegenstande

ihrer Forschungen gemacht und sich begnügt mit der Nachweisung, auf welche Weise es der Lehrer zu vermitteln habe, daß die Kinder zu den ihnen fremden Unterrichtsobjekten herangebracht werden, durch den Gebrauch ihrer Denkkraft sie erfassen, sich aneignen, zu recht vollständigen, klaren Vorstellungen über dieselben und damit zur Kenntniß derselben gelangen, womit denn Zweck und Ziel des Unterrichts und vermuthlich zugleich der Schule erreicht sei. Danach ist es denn etwas ganz Hergebrachtes geworden, für jedes Lehrobjekt bis ins Einzelnste ausgeführte Lehrgänge oft in dickleibigen Büchern, darzubieten und es sich dabei noch zu besonderm Verdienst anzurechnen, die Lehrobjekte möglichst gespalten zu haben, um jedem Theile eine recht gründliche und selbstständige Behandlung angedeihen lassen zu können; unbekümmert darum, wie ein solcher Lehrgang zu der Aufgabe und den Verhältnissen der Schule, zum Ganzen der eng begrenzten Unterrichtszeit ꝛc. sich etwa möge verhalten können.

Es reicht fast schon der Blick auf die betreffende massenhafte Literatur hin, um sich zu überzeugen, daß es im Ganzen in der deutschen Lehrerwelt eine stille Voraussetzung ist, daß es für die Dorfschule allerdings einen Lektionsplan, aber keinen Einrichtungs- und Lehrplan gebe, noch zu geben brauche; sondern daß Neigung und subjektive Ansicht des Lehrers hier frei walten dürfe und müsse. Es ist mißlich, Etwas, was Niemand direkt ausspricht und noch weniger zu rechtfertigen unternehmen mag, und was dabei an sich kaum glaublich scheint, als thatsächlich vorhanden zu bezeichnen: aber es verliert diese Thatsache alles Befremdende, wenn man erwägt, daß die angesehensten pädagogischen Meister und Stimmführer sich entweder selbst nur auf Bearbeitung einzelner Unterrichtsobjekte unter Zurückstellung andrer, und gerade des wichtigsten eingelassen haben, oder daß sie wenigstens lediglich um Aufstellung eines Unterrichtsorganismus bemüht gewesen sind, unter der theils gutmüthigen, theils hochmüthigen Voraussetzung oder direkten Forderung, daß sich danach der Schulorganismus zu gestalten habe, und daß dies Letztere unter den Händen fähiger und für den projectirten Unterrichtsorganismus begeisterter

Schüler und Jünger eben nicht allzu große Schwierigkeiten haben könne und werde.

Es ist bekannt und erklärlich genug, daß solche Erwartung bei einem so tief mit dem Leben der Familie, der Gemeinde, des Staates und der Kirche verwachsenen Institute, wie die Volksschule es ist, nicht hat in Erfüllung gehen wollen und können. Es hat dieses Institut vielmehr eine so unerwartete Widerstandskraft gegen jeden von außen her ihr empfohlenen oder aufgedrungenen auf dem Papier fertig gemachten und nicht ihrem Wesen und ihrer wirklichen Aufgabe entsprechenden Unterrichtsorganismus bewiesen, daß auch die begeistertsten Verehrer eines solchen sich darauf haben beschränken müssen, nur abgerissene Theile desselben in den vorgefundenen Schulorganismus einzufügen. Da dies natürlich in der verschiedensten Weise und Umfang geschehen ist, so begreift es sich, wie es weder zu einem Unterrichts- noch zu einem Schulorganismus hat kommen können, und wie es daher fast eine unbillige Forderung zu nennen ist, daß der Lehrer der Dorfschule sich über einen einheitlichen Lehr- und Einrichtungsplan ausweisen solle.

Es hat sich übrigens aufs Unverkennbarste ergeben, daß das aus dem Leben herausgewachsene Institut der Volksschule eine überaus große Macht und einen entscheidendern Einfluß auf den Lehrer selbst bewiesen hat, als jeder aus dem abstrakten Denken der Pädagogen entsprungene Volksunterrichtsorganismus, der seinen Einfluß nicht allzu weit über die jugendlichen Bildungsjahre der Lehrer hinaus zu behaupten vermag. Im Wesentlichen hat sich bei den meisten Lehrern die Sache so gestellt, daß sie mit Herz und Leben der wirklichen Volksschule angehören und deren Zwecken dienen, während ihre Gedanken unruhig suchend im Gebiete pädagogischer und didaktischer Doktrinen umherirren. Es schweigen mehr und mehr die unverständigen und den Frieden und das Glück der Lehrer gefährdenden Klagen darüber, daß das inhaltreiche, vielgestaltete Leben sich nicht in die hohlen Formen einer todten Theorie will pressen, noch danach sich gestalten lassen; und es bahnt sich immer mehr die Einsicht an, daß die Verwirklichung beliebig ausgedachter Unterrichtsorganisationen nur in neu zu be-

gründenden Schulen möglich wäre, für die indeß nirgends auf Erden als in Utopien ein Raum und ein Wirkungskreis, so wie die Mittel zu ihrer Begründung und Erhaltung zu finden wären. Es tritt von allen Seiten das Bedürfniß und die Forderung hervor, daß aus dem Wesen des mit innrer Lebenskraft reichlich ausgestatteten und in lebendiger Entwicklung begriffenen Instituts der Volksschule, und damit mit sorgsamer Benutzung dessen, was für die Unterrichtskunst durch so lange ernste und dankenswerthe Bestrebungen gewonnen ist, eine dem klar erkannten Zwecke der Dorfschule entsprechende Organisation des Unterrichts und des gesammten Schullebens sich entwickle und mehr und mehr zu allgemeinerer und gesicherter Anerkennung gelange.

Es scheint mir nützlich und nothwendig, an einem recht in die Augen leuchtenden Beispiele das Gesagte zu erläutern. Es giebt ein umfassendes, in kurzer Zeit in mehreren Auflagen weit verbreitetes Werk, das ein gefeierter, für Volksbildung begeisterter Mann begründet und offenbar nicht ohne große Selbstverleugnung zur Ausführung gebracht hat, indem er seine eignen Kräfte als unzureichend ansehend, die geachtetsten und anerkanntesten Schulmänner zu dem Zwecke in Anspruch genommen hat, um die gesammte Ausbeute der pädagogischen und didaktischen Bestrebungen der Gegenwart und nächsten Vergangenheit allen Lehrern der Volksschule zugänglich zu machen. Das Buch nennt sich ausdrücklich einen Wegweiser zur Bildung für Lehrer, und es läßt sich bei dem Zusammenwirken solcher Kräfte erwarten, daß es im Wesentlichen Alles enthält, was zu solchem Zwecke aus dem eignen Schatze und den angefüllten Vorrathskammern Anderer dem Lehrer dargeboten werden konnte. Man fühlt, daß es dem Begründer im Sinne lag, es müsse nach Ablauf von sechs oder sieben Jahrzehnten doch endlich an der Zeit sein, auf das mit so großer Mühe, Sorgfalt und geräuschvollem Eifer von zahlreichen Arbeitern zubereitete und reichlich besäete Feld der verheißungsvollen Unterrichtswissenschaft als Schnitter mit Andern vereint auszuziehen, die vollen, schweren Garben fröhlich heimzutragen und die reifen Früchte freigebig den Lehrern zu Nahrung

und Genuß mitzutheilen. Es klingt zwar dem Lehrer fast durchs ganze Buch kein Ton von einem Ernte-, Lob- und Dankfeste an, sondern vielfältig eher eine Rede, wie aus dem Munde des reichen Mannes, von dem Luc. 12, 19. geschrieben steht; er hört indeß auf, sich dessen zu verwundern, wenn er merkt, daß die Erntegaben in Nichts bestehen, woraus er sich das ersehnte liebe tägliche Brot für die Kinder seiner Dorfschule zu bereiten vermöchte. Er hat Lehrer und Schule als zwei unzertrennliche Dinge bisher angesehen, die mit und durch einander bestehen, und hat deshalb gemeint, in einem Buche, geschrieben zur Bildung von Lehrern, da werde vor Allem von der Schule die Rede sein, da müsse er recht viel davon erfahren, was sie sei, was er in der Schule zu treiben, wie er in ihr und durch sie sich zum rechten Lehrer zu bilden habe. Es wird ihm recht schwer zu begreifen, wie es zugehen möge, daß in einem solchen Buche von seiner Dorfschule oder von irgend einer bestimmten wirklichen Schule überhaupt eigentlich gar nicht die Rede sei: wie über Nichts, als über die einzelnen Unterrichtsgegenstände und den allgemeinen Zweck des Unterrichts verhandelt werde; ja weshalb nicht einmal ein Organismus des Unterrichts im Allgemeinen aufgestellt, viel weniger eine Organisation des Gesammtunterrichts für irgend eine wirkliche Schule oder auch nur der allgemeinste Umriß zu irgend einem Lehrplane dargeboten werde, am allerwenigsten aber ein Einblick in das Ganze des Schullebens, in den organischen Zusammenhang aller Thätigkeiten des Meisters und der Schüler oder in die Stellung der Schule zum Leben eröffnet sei. Es ist vollkommen wahr, was der Dorfschullehrer an einem solchen Buche vermißt, und weshalb er es, so trefflich viele einzelnen Fächer bearbeitet sind, betrübt und schweren Herzens, unberathen und ungesättigt bei Seite legt; das haben nicht, wie er zu meinen geneigt ist, diejenigen verschuldet, die sich erboten, ihm den Weg zur Lehrerbildung zu weisen: sondern die Schuld liegt ganz allein darin, daß auf dem Felde, das sie abgeerntet haben, noch kein Brotkorn für die Dorfschule und ihre Lehrer gewachsen und reif geworden ist.

Aber eben um deswillen thut es Noth, daß Lehrer und Aufseher der Dorfschule unentmuthigt von einem zu dem andern der viel tausend kleinen Ackerfelder wandern, wo im Verborgenen seit viel hundert Jahren manch treue Hand ohne viel Kunst, in Einfalt des Herzens blickend zu dem Herrn der Ernte, in seinem Namen auf Hoffnung nicht vergeblich einen Samen voll Lebenskeime ausgestreut hat, aus dem viel Furcht und Liebe Gottes und des Nächsten, viel Freudigkeit zum Dienste Gottes und der Brüder, viel Trost und Kraft zum Tragen des Kreuzes, viel Macht des Geistes über das Fleisch, viel gute Zucht und Ordnung und Sitte, viel Friede Gottes im Herzen und Andres mehr hervorgewachsen ist, was sich auch wohl als zu wahrer Menschenbildung gehörig betrachten läßt, wenn schon es gerade nicht durch schulgerechte Unterweisung allein sich will beibringen lassen.

Es möge nicht mißgönnt werden, der Erinnerung an einen geliebten Vollendeten ein Wort zu leihen, an den seligen Schulrath Otto Schulz, wie der den Wunsch mit sich umhertrug, daß aller Volksschulunterricht sich erzeuge, entwickle und gestalte aus dem Lebensgrunde und aus den Bildungselementen heraus, welche die Schule von Anfang an in sich gehabt hat kraft ihres Zusammenhanges mit dem Leben des Hauses, des Volkes und der Kirche, und daß sich Jemand finden möge, der schlecht und recht den angehenden Lehrern eine wirkliche gute Dorfschule beschreiben möge, wie sie leibt und lebt, und wie Alles in ihr hergeht, gebetet, gearbeitet und geduldet, regieret und gehorchet, gelehret und gelernet wird. Mag immer solch ein Buch noch lange auf sich warten lassen*), es lassen sich einmal solche Sachen nicht zu Markte tragen und feil bieten, gleichwie lückenlose Lehrgänge, Musterkatechisationen und Produkte des bloßen Gedankens; es will jede stille Entwicklung des Lebens, die vom hundertfach ver-

*) Es ist ein solches Buch eigentlich längst vorhanden in dem schon 1827 erschienenen köstlichen Werke von Zeller in Beuggen: „Lehren der Erfahrung für christliche Land- und Armenschullehrer" 3 Bände, Basel bei Bahnmaier $1\frac{1}{2}$ Thlr., aber in Bezug auf die einzelnen Unterrichtsfächer erinnert es leider noch zu sehr an die steifen Unterrichtsformen der Pestalozzischen Schule.

mittelten allmäligen Einwirken so vieler und dabei so gewaltiger Faktoren abhängig ist, wie Familie, Gemeinde, Staat und Kirche es sind, ihre Zeit haben; und wir sind nun endlich bald so weit, daß wir anfangen zu begreifen, daß aus Büchern das Leben nicht einströmt in die Welt, daß der Gedanke das Leben und seinen eignen lebendigen Inhalt nicht erzeugt, sondern denselben voraussetzt, und daß er auch dann nur das Leben unvollkommen erfaßt und darstellt und es in seinem tiefsten Innern gar muß unberührt lassen.

Vorerst ist es wichtig, daß es den Lehrern der Dorfschule gewisser werde, daß es nur ein untergeordneter Theil ihrer Lehrerbildung ist, für den in Büchern, namentlich in Büchern über den Unterricht, Etwas zu erlangen: daß überhaupt alle Bildung ein Produkt sittlicher Entwicklung des eignen Lebens ist, und daß diese auf keine andre Weise möglich ist, als in der gliedlichen Verbindung mit einem sittlichen Ganzen und im Dienste desselben, für den Lehrer also zunächst nur in der Wirksamkeit innerhalb der Schule, innerhalb seines eignen Hauses, in den Familien der Eltern der Kinder, innerhalb der Gemeinde, der kirchlichen, wie auch der bürgerlichen Gemeinde, so wie vor allem in der durch dieses Alles vermittelten und geförderten gliedlichen Verbindung mit dem Quell alles Lebens, mit Christo und seinem sichtbaren Leibe auf Erden, in dem der Geist wohnet, waltet und wirkt, von dem alle wirklich erziehende und bildende Macht ausgeht, die sich wie im größesten Ganzen, so auch im kleinsten Gliede desselben, in der Kinderschule, als wesentlich dieselbe offenbart und sich auch in ihr schon aufs sichtbarste verherrlicht. Demnächst aber wird der Lehrer Förderungsmittel seiner Bildung nicht vergebens suchen in den Schulen und in dem Umgange erfahrner Amtsgenossen, die selber auf dem bezeichneten Wege ihre Bildung erlangt haben, und ist insbesondere zu wünschen, daß in Conferenzen der Amtsgenossen nur Gethanes, Erlebtes und Erfahrenes zur Mittheilung komme, Gelesenes und Gedachtes aber, so wie vor allem Produktionen der Lehrgeschicklichkeit an ihren Ort gestellt bleiben. Auf solchem Wege darf man hoffen, daß

es allmälig zu guten, dem wirklichen Zwecke der Schule entsprechenden Einrichtungs- und Lehrplanen für die Dorfschule komme.

Ehe wir aber an den schwierigen und zur Zeit noch sehr mißlichen Versuch gehen, die Grundzüge zu einem solchen Plane aus viel zu unzureichender Erfahrung zu bezeichnen, möchte es ersprießlich sein, einen Blick auf die Volksschulen außerdeutschen Landes in so weit zu werfen, als es zu einiger Ergänzung des Mangels an Erfahrung dienlich sein kann. In einem Volke, wie das englische, in dem die Familie, die Gemeinde, der Staat und beziehungsweise auch die Kirche in einer so kräftig geschlossenen und wechselseitig einwirkenden Entwicklung und Blüthe stehen, wie bei keinem Volke, konnte eine Pädagogik, die, wie unsere deutsche, auf fast alle diese, jede menschliche Entwicklung und Bildung bedingenden und bestimmenden sittlichen Lebensorganismen gar keine wesentliche Rücksicht nahm, und hauptsächlich durch Unterricht in der Schule die wahre Menschenbildung aufs unmittelbarste bewirken wollte, unmöglich Beachtung, oder gar Achtung und Einfluß gewinnen; sie erschien und erscheint noch heute dort, was sie unter den Verhältnissen des deutschen Volkes keineswegs war, als eine kolossale Albernheit. Beim französischen Volke ließ sich unter ganz entgegengesetzten Verhältnissen, bei der Auflösung aller sittlichen Lebensmächte und bei dem herrschenden Aberglauben an die gestaltende Macht inhaltsleerer Begriffe, die anerkennendste Aufnahme dieser Pädagogik um so mehr erwarten, als ihr eigentlicher Begründer Rousseau selber diesem Volke angehört. Dessen ungeachtet hat sie auch dort nicht erhebliche Beachtung und Einfluß auf die Volksschule gefunden, weil man die Volksschule als ein zu geringfügiges Institut ansah, durch dessen Umgestaltung rasche und glänzende Erfolge wenigstens nicht in dem Maaße zu erzielen seien, wie durch Umgestaltung aller Staatsinstitutionen. Wir finden mithin in beiden Ländern, worauf es uns hier ankommt, Volksschulen, die ganz außerhalb des Wirkungskreises der in den Landen deutscher Zunge so hochgefeierten neuern Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze geblieben sind. Die Vergleichung dieser Schulen mit den deut-

schen Volksschulen zeigt indeß in tröstlicher Weise unverkennbar, daß die lange, ernste Arbeit der deutschen und schweizerischen Pädagogen trotz aller ihrer Fehlgriffe und Irrwege, und zum Theil gerade auch mittelst derselben, zur kräftigen inneren Entwicklung der deutschen Volksschule recht wesentlich mitgewirkt hat. In Frankreich hat man das Experiment gemacht, die Volksschule vom Volksleben, namentlich vom kirchlichen, ganz abzuschneiden, wie denn überhaupt der Schule eine einheitliche, ganz in sich selber abgeschloßne Organisation bis zu einer Centralverwaltung hin gegeben ist, die fast selbstständig als Körperschaft, ähnlich der Kirche, mit anerkannten Rechten und umfassendem Wirkungskreise neben dem Staate und der Kirche steht. Die Folge davon ist gewesen, daß die Volksschule geradezu aufgehört hat, eine Bildungsanstalt zu sein und zu einer bloßen Unterrichtsanstalt in den dürftigsten und äußerlichsten Elementen des Wissens herabgesunken ist; daß neben ihr rein kirchliche Schulen aus dem kirchlichen Volksleben hervortreten, und daß das Streben der Staatsmänner dahin geht, die Volksschule vom gänzlichen innern und äußern Verfall durch ihre Wiederverknüpfung mit der Kirche zu retten. Es ist viel gesagt, aber doch vollkommen wahr, daß beim besten Willen in diesen Volksschulen nicht das Geringste aufzufinden ist, was zum Nutzen unsrer Volksschulen verwendet werden könnte, daher hier des Weiteren von ihnen nicht zu reden ist.

Ganz anders stellt es sich in England, wo die Volksschule in ihrem gegenwärtigen Bestande und Verfassung, so mangelhaft beides ist, uns noch das getreuste Bild ihres eigentlichen Wesens und ursprünglichen Entwicklungsganges darstellt. Wir finden hier die Volksschulen noch in Vereinzelung und erst mit geringen Anfängen einheitlicher Leitung und völlig ohne irgend eine Selbstständigkeit, sich anlehnend an die Familie und an die kirchliche Gemeinde, theilweise in einige Aufsicht und Fürsorge genommen seitens der Kirchenbehörde und wohlthätiger Anstalten, wenig beachtet vom Staate. Die Volksschule erscheint hier durchgängig theils als eine Familien-, theils als eine kirchliche Gemeindeeinrichtung zu einiger Beihülfe an dem der Familie und der kirchlichen

Gemeinde obliegenden Erziehungswerke, und eben deshalb hält sich der Staat weder für verpflichtet, noch berechtigt und befugt zu einer leitenden Einwirkung auf die Volksschule. Das unmittelbar göttliche Recht und die entsprechende Macht, welche die Familie zu besitzen sich bewußt ist als eine ursprüngliche, von Gott selbst gegründete Entwicklungs- und Bildungsanstalt, die eine unerschöpfliche Fülle sittlicher Lebensbeziehungen aller ihrer Glieder in sich schließt, läßt den Gedanken an eine künstliche Bildungsanstalt, die mit gleichen oder ähnlichen Rechten selbstständig neben ihr stehen, oder gar sich eine größre bildende Macht zuschreiben wollte, als der Familie verliehen ist, gar nicht aufkommen, und die Verheißung, durch eine solche Anstalt mittelst des Unterrichts die Kinder zur wahren und höchsten Menschenbildung zu führen, würde man dort für eine ernstlich gemeinte zu halten sich nicht entschließen können. Nur da, wo das Familienleben durch sittliche und religiöse Versunkenheit aufgelöst oder verwüstet ist, sucht man in der Schule und ihrem Unterricht auch einigen Ersatz für die häusliche Erziehung zu verschaffen.

Das Eigenthümliche, namentlich dieser letzten Schulen besteht darin, daß in ihnen eine Seite des Schullebens zur Entwicklung und Ausbildung gekommen ist, die bei uns am allermeisten vernachlässigt ist, nämlich die Schul- und Lehreinrichtungen. Man hat dort die Fortbildung des Instituts der Volksschule gerade von der entgegengesetzten Seite, wie bei uns, in Angriff genommen, von der Seite nämlich, die die äußerlichste und greifbarste, sofort zu irgend welchen sichtbaren Resultaten führende war. Ueber Zweck, Aufgabe und Lehrstoff der Volksschule Forschungen anzustellen, fand sich, da dies Alles feststand, keine Veranlassung; der Lehrgang und die Lehrform aber wurde als etwas von den Lehreinrichtungen durchaus Abhängiges und nach ihnen zu Gestaltendes angesehen, während wir die gerade umgekehrte Forderung stellen. Es lehren es nun wohl die englischen Volksschulen, daß jene einseitige und vorzugsweise Hervorhebung der Schul- und Lehreinrichtungen zu einem todten,

einförmigen Unterrichtsmechanismus, und was viel schlimmer ist, zu einem Mechanismus der Disciplinübung, vor dem wir mit allem Rechte zurückschrecken, geführt haben; aber nichts desto weniger wird es heilsam sein, uns zu fragen, ob nicht unsre Auffassung, daß sich die Schul- und Lehreinrichtungen lediglich nach einem bereits festgestellten und fertigen Plane über den Lehrstoff und dessen Behandlung zu gestalten haben, gleichfalls eine einseitige, unpraktische und die Erreichung des Schulzwecks gefährdende sei.

Jeder Blick in unsre Schulen, und noch mehr der in die unterrichtliche Literatur zeigt es sofort, daß hier die schwächste und unentwickeltste Seite unsrer Volksschulen zu finden ist. So genau und selbst ängstlich in unsern Schulen Lehrgang und Lehrform nach den geltenden Grundsätzen gestaltet sind, so wenig sind doch oft dabei die äußern Verhältnisse gehörig berücksichtigt, unter denen unterrichtet werden muß. Es entspricht der Unterricht oft nur den Bedürfnissen eines Theils der Kinder, während er für die übrigen ganz unangemessen ist, und diese entweder passiv zuhören, oder nur irgend wie beschäftigt werden mit Uebungen, die keinen stetigen Zusammenhang mit dem Unterricht haben, noch auch von dem Lehrer gehörig beaufsichtigt und geleitet werden können; und der Lehrer beruhigt sich darüber mit der Erwägung, daß dies durch Ueberfüllung der Schule, unregelmäßigen Schulbesuch, Mangel an Lehrmitteln ꝛc. herbeigeführte Uebelstände seien, deren Beseitigung nun einmal schlechterdings nicht möglich sei. Während man rücksichtlich des Unterrichts nach allen andern Beziehungen an den Lehrer die bestimmtesten Anforderungen stellt, erhält er auf die nächstliegende und gewichtige Frage, wie denn nun aber das alles in seiner Schule unter den vorliegenden besondern Verhältnissen ins Werk zu setzen sei, nur unbestimmte, verlegene Andeutungen, die wesentlich keinen andern Inhalt haben, als den: da siehe du selber zu.

Nur in einem einzigen kleinen deutschen Lande, in Holstein, ist man ernstlich bedacht gewesen, in der Volksschule Schul- und Lehreinrichtungen herzustellen, durch die es möglich wird, jedem

Kinde täglich die ganze Unterrichtszeit hindurch den ihm angemeßnen Lehrstoff darzubieten und es unausgesetzt mit solchen Uebungen und Anwendungen des Erlernten zu beschäftigen, die aufs Genaueste zum fortschreitenden Unterricht in Beziehung stehen. Leider haben die unbedingten Lobredner dieser Schul- und Lehreinrichtungen, welche selbige schlechthin so, wie sie in Holstein bestehen, bei uns eingeführt wissen wollten, es verschuldet, daß in unsern Schulen zur Beseitigung der unverkennbarsten Mängel in ihren Einrichtungen Nichts geschehen ist. Es ist leicht zu erkennen, daß die Uebertragung der englischen Schuleinrichtungen auf unsre deutsche Volksschule, trotz nicht unbedeutender Aenderungen daran, in Holstein auf zu äußerlich nachahmende Weise stattgefunden hat, und daß diese Einrichtungen mit dem Wesen und Entwicklungsgange unsrer deutschen Volksschulen in solcher und ähnlicher Gestalt schlechthin unvereinbar bleiben; aber das Bestehen dieser Schulen und die in ihnen erlangten Erfolge sollten es billig außer Zweifel setzen, daß in den lernenden Kindern bereits Lehrkräfte in gewissem Maaße vorhanden sind und zur Entwicklung kommen, und daß bei dem Unzureichenden der Lehrkraft eines einzelnen Lehrers die zweckgemäße und geordnete Benutzung dieser Kräfte der Kinder zum Besten der ganzen Schule etwas dringend Gebotenes sei. Es ist eine Benutzung dieser in den Kindern vorhandenen Lehrkräfte ganz im Geiste unsrer deutschen Volksschulen, und in einer Weise denk- und ausführbar, daß dadurch nicht bloß die Erreichung des Unterrichtszweckes der Schule gesichert, sondern auch die Schule selbst im Ganzen eine tiefere sittliche Bedeutung erhält, wie dies im nachfolgenden Lehrplane des Näheren mag bezeichnet werden.

Die bisherigen vorbereitenden und umschauenden Betrachtungen werden nicht unnütz scheinen, wenn es erwogen wird, daß die Entwerfung eines Planes für den Unterricht in der Dorfschule eine Feststellung des Zweckes und der Aufgabe dieser Bildungsanstalt zur nothwendigen Voraussetzung hat, sofern nämlich Lehren und Lernen ihren Zweck durchaus nicht in sich selber haben, sondern alles Lehren und Lernen in der Volksschule

nur in so weit einen Werth hat, als es den Zwecken der Volksschule dient. Es ist eine Hauptabsicht der vorstehenden Betrachtungen, darauf hinzuleiten und es geltend zu machen, daß die Volksschule als kein selbstständiges Bildungsinstitut angesehen, und ihr mithin auch kein Zweck untergelegt werden dürfe, der über den der häuslichen Erziehung hinausliegt. Die Aufgabe der Volksschule kann keine andere sein, als zur Erreichung des Zweckes der *häuslichen* Erziehung mitzuwirken, und zwar insbesondere durch Mittel, die der Familie nicht in genügendem Maaße zu Gebote stehen, oder zu deren vollständiger Anwendung es im häuslichen Leben an Zeit mangelt. Welchen Zweck aber die häusliche Erziehung habe, das möge entweder als feststehend vorausgesetzt, oder es möge der Lehrer auf sein eignes Haus und seine eignen Kinder und in alle christlichen Häuser seiner Gemeinde hineingewiesen werden, um es da zu *lernen*. Er kann es dort lernen aus Anschauung theils des Tüchtigen und Trefflichen, theils des Mangelhaften und Gebrechlichen, was er an allen Gliedern des Hauses, an Hausvater und Hausmutter, an Kindern, Knecht und Magd, dazu auch noch an den Großeltern bei ihrer Aller mühseligen Arbeit sowohl, wie in ihren Feierstunden, so in guten, wie in bösen Tagen findet; er möge das Ganze des Gottes- und Nächstendienstes in einem Hause und das Einzelnste daran theilnehmend betrachten, an jedem Segen Gottes sich mit erfreuen, vom sichtbaren Fluche der Selbstsucht und des Sündendienstes sich zur Fürbitte erwecken lassen, und Himmel und Hölle in dem engen Rahmen eines Hauses gefaßt mit Ernst ins Auge fassen, und er wird dann den Zweck der *häuslichen* Erziehung und damit zugleich den der *Schule* ausreichend erkennen lernen, und kein Begehren danach haben, denselben in schulgerechten Worten, die doch nicht im Entferntesten den vollen Inhalt seiner Erkenntniß darzustellen vermögen, ausgesprochen zu finden.

Das Ergebniß aber dieser Erkenntniß wird sein, daß sich die Schule anzulehnen habe ans Haus, und daß sie dieses von *Gott gestiftete* Bildungsinstitut als das *Vorbild* ansehen müsse, dem sie sich, so viel sie vermag, *nachzubilden* habe, damit sie die bil-

denden Kräfte, die dem Hause von oben her verliehen sind, in sich hineinziehe und sie auch nach der Seite hin wirksam mache, wo das Haus es weniger vermag. Es versteht sich von selbst, daß von keiner äußerlichen Nachahmung und Uebertragung der Einrichtungen des Hauses auf die Schule die Rede sein kann, sondern zunächst davon, daß der Lehrer zu den Schülern und diese zu ihm in ein wesentlich ähnliches innerliches Verhältniß gesetzt werden, wie der Vater zu den Kindern und die Kinder zum Vater stehen, und damit auch zwischen den Schülern ein Verhältniß vermittelt werde, welches dem der zu gegenseitigem Dienste bereiten Glieder eines Hauses sich möglichst annähere. Die erste dieser Forderungen liegt so nahe, daß sie, wenigstens im Allgemeinen, stets an den Lehrer gestellt worden ist; die andre ist dagegen gar wenig beachtet worden. Eine höhere Stellung, als die eines Stellvertreters und Beauftragten der Eltern, ist für den Lehrer nicht denkbar: sie erreicht natürlich die der Auftraggeber an Höhe nicht. Es fällt ihm nur ein Theil der elterlichen Pflichten für eine eng bemeßne Zeit, nur ein geringer Theil der elterlichen Rechte und Machtvollkommenheit zu; er kann in ein so tief innerliches Verhältniß zu seinen Schülern nicht gelangen, als in welches diese zu den Eltern durch Gott unmittelbar versetzt sind: aber seine Stellung hat dadurch etwas Ausgezeichnetes, daß er der Beauftragte so vieler Eltern ist, und somit einer großen Kinderschaar, einer ganzen heranwachsenden Gemeinde mit einer auf ihn übertragenen Autorität göttlichen Ursprungs bekleidet gegenübersteht, durch deren Anerkennung seitens der Kinder ein sittliches Gesammtleben sich bildet von tiefer Bedeutung und möglicher Weise ganz unschätzbarem Werthe. Zwar nicht in dem Maaße, wie aus dem Sein und Wesen des Hausvaters und der Hausmutter die Lebensgestaltung aller Glieder des Hauses hervorgeht, wirkt der Lehrer gleich unmittelbar auf jeden einzelnen Schüler ein; aber wohl ist er der Träger des im Ganzen sich erzeugenden und entwickelnden geistigen Lebens, und die Gestaltung des Schullebens und dessen bildende Macht hängt somit wesentlich ab von dem persönlichen sittlichen Werthe des Lehrers; von seiner persön-

lichen innerlichen Stellung einerseits zu den Kindern, andererseits zu dem, der ihn allein in solche Stellung zu den Kindern versetzen und ihm ein reiches Maaß von der Liebe und innern Lebensgemeinschaft mit den Kindern geben kann, wie sie einem Vater gegeben ist.

So wird die Schule zu einem Abbilde der Familie, und wie sich in diesem kleinsten sittlichen Ganzen die größeren Lebensorganismen des Staates und der Kirche, und zwar beide in ihrer lebendigen Einheit als das Reich Gottes nach ihren Grundverhältnissen abspiegeln: so wird auch die Schule Etwas an sich haben, wonach sie als ein schwaches, unvollkommnes Abbild des Staates und der Kirche und somit des Reiches Gottes betrachtet werden darf. Wie ein Hausvater die höchsten aller von Gott in seinem Reiche auf Erden geordneten Aemter, Pflichten und Gewalten in seiner Person für den engen Lebenskreis, in den er gestellt ist, vereinigt, und als König, Priester und Prophet in seinem Hause walten soll: so sind auch von dem Meister der Schule in seinem Wirkungskreise Thätigkeiten zu üben, die denen des Hausvaters entsprechen, wenn anders die Schule ihre wahre und höchste Aufgabe erfüllen soll. Es wird von ihm, wie vom Hausvater, eine das ganze Schulleben begründende, lebendige Macht ausgehen, von der alle Schüler erfaßt, beherrscht und bestimmt werden, und die durch das gegenseitige, unbewußte Einwirken auf einander also befestigt wird, daß die Kinder von einem Unterschiede des Willens des leitenden Hauptes und der geleiteten Glieder des Ganzen kaum Etwas erkennen, in den Schulordnungen, Gesetzen, Sitten, Gewöhnungen und Regeln der vereinigte Wille Beider zur Erscheinung kommt, und es somit nur selten der Zwangs- und Strafmittel zur Unterwerfung des widerstrebenden Willens der einzelnen, im elterlichen Hause Verwahrlosten bedürfen wird. Gleichwie ein rechter Hausvater fürbittend alle die Seinigen auf seinem Herzen trägt und eines Jeden Sache vor Gott bringt und berathet, und anbetend mit den Seinen vor Gott tritt, das tägliche Brot mit Bitte und Danksagung ihnen weihet und das Leben der einzelnen Glieder wie des Ganzen

Gott zum Dienste heiligt, bis er segnend von ihnen scheidet und zu dem gehet, der ihm das heilige Amt gegeben: so hat auch der Lehrer in wesentlich gleicher Weise desselben priesterlichen Amtes in der Schule zu pflegen. Es stehen die Kinder als Getaufte, ihrem Herrn Geweihte, in einem christlichen Hause von der Wirksamkeit seines Geistes Berührte, in einer Verbindung mit der Quelle des Lebens; aber sie bedürfen auch in der Schule eines solchen, der sie in dieser Verbindung erhält, der in tiefster Herablassung zu ihnen alle ihre innersten Bedürfnisse als seine eignen empfindet, ihrem dunkeln Gefühle Worte giebt, mit ihnen und für sie betet aus seinem und ihrem Herzensgrunde, der ihre Herzen mit dem seinen vereint Gott zum Opfer bringt, und durch den ihnen die Kraft und der Segen Gottes zu Allem zugeführt, der Glaube, die Liebe, die Dankbarkeit, die Treue im Kleinsten wie im Größesten in Wachsthum erhalten und das ganze Schulleben zu einem freudigen Dienste Gottes gestaltet wird, in dem sich alle Kinder zu einem Ganzen zusammengeschlossen fühlen, dem ein großer Schatz von Heiligungskräften durch das priesterliche Walten des Lehrers zugeflossen ist. Und wie die Kinder in den Umgang und Verkehr mit Gott geführt werden und mit ihm reden lernen, so entsteht auch in ihnen ein Begehr und Verlangen nach der Rede, die an sie aus dem Munde Gottes ergangen ist, und die eben der Lehrer insbesondere berufen ist, durch seinen Mund in ihr offnes Herz zu tragen, damit solch Gotteswort das Licht ihrer Seele, die Leuchte ihrer Füße werde, ihnen diene zur Lehre, zur Strafe, zur Besserung, zur Züchtigung in der Gerechtigkeit, nicht in den Jahren des Schullebens allein, sondern seine erziehende und bildende Macht sie erst dann ganz erfahren lasse, wenn die menschliche Erziehung und Unterweisung längst ihr Ende erreicht hat und ihr unvollkommenes Werk hat abbrechen müssen.

Nur auf solcher Grundlage einer heiligen Lebensordnung und einer auch durch den Lehrer vermittelten Lebensgemeinschaft mit der Quelle aller Güter kann ein Unterricht sich aufbauen, der seinem Zwecke, d. i. dem Zwecke der häuslichen Erziehung überhaupt, entspricht, der das Kind bilden hilft zu dem,

was es werden soll, zu einem tüchtigen Gliede der Familie wie der bürgerlichen und kirchlichen Gemeinde, und ihm damit verhilft zur Erreichung seiner zeitlichen und ewigen Bestimmung und zur Erlangung des höchsten Maaßes aller der Güter und Kräfte, von deren Besitz seines Lebens Glück und Frieden abhängt.

Eine solche Grundlage aber, ohne die aller Volksschulunterricht boden- und ziellos im Bereiche leerer Gedanken schweben bleibt, und darum auch zu keiner festen Gestaltung gelangen kann, ist der Volksschule kraft ihres Ursprungs aus dem häuslichen, bürgerlichen und kirchlichen Gemeindeleben und in der Verbindung mit demselben gesichert; und was oben in allgemeinen, farblosen Umrissen angedeutet ist, das tritt in der Wirklichkeit noch überall in einer großen Zahl von Dorfschulen in lebensvoller, mannigfacher und doch einheitlicher Gestaltung vors Auge und verkündet lauter, als die überlauten, unverständigen Lobpreisungen einer lediglich durch methodischen Unterricht zu erzielenden und doch noch nirgends verwirklichten höchsten Menschenbildung, den hohen Werth der Volksschule und ihre nicht genug zu würdigende tiefe Bedeutung für Gemeinde, Staat und Kirche.

Bei Entwerfung eines Planes für den Unterricht in der Volksschule muß nun vor allem der ganz bestimmt gefaßte und sicher begrenzte Zweck derselben nach allen Beziehungen durchaus maaßgebend sein. Da es sich nicht um Aufstellung eines Unterrichtsorganismus an sich, sondern um die Herstellung desselben in einer bestimmten Schule handelt, so müssen die Schul- und Lehreinrichtungen zunächst in Betracht gezogen werden.

Es ist in den meisten, jedoch keinesweges in allen Dorfschulen unsrer Provinz, an denen nur ein Lehrer arbeitet, hergebracht, daß während des Winterhalbjahres die ganze Schuljugend zu gleicher Zeit in demselben Lokale behufs des Unterrichts sich einfindet und, mit Ausschluß zweier schulfreien Nachmittage, täglich sechs Stunden unterrichtet wird. Diese Einrichtung, die eben eigentlich keine ist, bietet schon beim oberflächlichsten Blicke die größesten Uebelstände dar, die bei näherm Eingehen keineswegs als ziemlich zu beseitigend sich ausweisen,

sondern vielmehr als solche sich erkennbar machen, die nach allen Seiten hin neue von größter Bedeutung herbeiführen, durch welche die Erreichung des Unterrichts- und des Schulzweckes, nur mit Ausnahme des seltenen Falles ungewöhnlicher Begabung, Kraft und Geschicklichkeit des Lehrers, nach den wesentlichsten Beziehungen verhindert wird.

Daß Kindern, die sechsjährig in die Schule treten, und solchen, die schon 6 bis 7 Jahre Unterricht genossen haben, nicht derselbe Stoff und noch weniger in derselben Weise dargereicht werden könne, bedarf keiner Nachweisung. Der Erfolg des Unterrichts hängt in den meisten Unterrichtsgegenständen von der stufenweisen Anordnung des Stoffes, und in allen von der der Entwicklungsstufe der Denkkraft des Kindes angemeßnen Behandlung des Stoffes ab. Es stehen dem Lehrer zwei Wege offen, entweder die Kinder in eine solche, je nach den Unterrichtsgegenständen mehr oder minder große Zahl von Abtheilungen zu sondern, als nöthig ist, um einen geordneten Lehrgang einzuhalten und sie ihrem Bedürfniß entsprechend zu unterrichten, in welchem Falle ihm aber für den selbstständigen Unterricht jeder Abtheilung nur ein kleiner Theil jeder Unterrichtsstunde verbleibt; oder, wenn er diesen Uebelstand vermeiden will, auf einen geordneten Lehrgang zu verzichten und den Stoff so zu behandeln, daß er bald die Bedürfnisse der Einen, bald die der Andern einigermaaßen berücksichtigt, bald eine Erörterung und Frage an die ältern, bald an die kleinsten Kinder richtet. Da dieses letztere Verfahren in den meisten Gegenständen nicht ausführbar ist aus Gründen, die nahe genug liegen, so wird in der Regel ein Mittelweg eingeschlagen, nämlich eine unzureichende Zahl von Abtheilungen gebildet und Stoff und Behandlung des Unterrichts so eingerichtet, daß alle Kinder der Abtheilung, die Unterricht empfängt, doch Etwas lernen und verstehen, während die andre Abtheilung irgend wie beschäftigt wird, meist nur zu dem Zwecke, damit sie nicht müßig sitze und Störungen veranlasse. Auf solchem Mittelwege ist indeß doch nur zu erreichen, daß man statt der schreienden Uebelstände des einen oder des andern Weges die etwas gemä-

ßigten Uebelstände beider Wege zu bekämpfen bekommt, keinesweges ist aber damit deren Beseitigung, meist nur deren Verdeckung ermöglicht.

Die nächste Folge in Betreff des Unterrichts ist die, daß die formale Bildung der Kinder aufs Aeußerste benachtheiligt wird und häufig Schulen zu finden sind, in denen die ältesten Kinder so wenig wie die kleinern mit Sicherheit sich aussprechen können über das, was sie etwa gelernt haben. In Betreff der materialen Bildung aber zeigt sich bei den Kindern die betrübende Folge, daß die Zunahme ihres Wissens sich nur ganz im Allgemeinen auf unbestimmteste Weise bemerken läßt, eine sichere tägliche oder wöchentliche Annäherung zum Ziele des Unterrichts aber nicht erkennbar wird. Es entstehen Schulen ohne stetigen Fortschritt, in denen sich Lehrer und Schüler je nach dem Bedürfnisse der Einzelnen oder Meisten hin und her bewegen, in denen der Lehrer bald durch die Angst unruhig vorwärts, bald durch den Aerger unmuthig rückwärts getrieben wird und ein Lehrgang sich gestaltet, bei dem allerdings die widersprechendsten Bedürfnisse der Kinder möglichste, wiewohl unzureichende Berücksichtigung gefunden, alles Uebrige aber oft genug dieser Rücksicht zum Opfer gefallen ist, und wofür dann der Lehrer zu büßen und als Lohn seiner Arbeit Unzufriedenheit und die Vorwürfe der Schulrevisoren entgegenzunehmen hat. Es entstehen auf diese Weise Schulen, in denen nur die durch hervortretende natürliche Begabung begünstigten Kinder Befriedigendes leisten, in denen aber der Hauptanforderung an jede Schule, daß die ganze Masse der Kinder gleichmäßig durchgearbeitet und gefördert sei, in keiner Weise entsprochen wird. Es ist sehr hart, dem Lehrer eine Aufgabe zu stellen, die unter den bezeichneten Umständen nur bei ausgezeichneter Begabung lösbar ist, und von der weder sein Lokal- noch Kreisschulinspektor, noch die hohe Behörde ihm gesagt hat, noch auch zu sagen vermag, auf welchem Wege sie sicher zu lösen sei. Daß ein so schreiender Nothstand, bei dem Schulen mit minder begabten Lehrern oder unter ungünstigen Verhältnissen nie empor kommen und Lehrer und Revisor endlich gar auf den Gedanken

gebracht werden, man müsse sich darein finden, es sei einmal nicht mehr zu erreichen, so wenig ernste Beachtung gefunden hat, ist allein aus dem Umstand zu erklären, daß die Schulrevisoren bei sehr zugemeßner Zeit meist nur von den Erfolgen des Unterrichts sich Ueberzeugung zu verschaffen suchen, von den Wegen aber, auf denen selbige erlangt worden sind, keine oder nur unzureichende Kenntniß nehmen können.

Die mangelhaften Unterrichtsresultate sind indeß nur der geringere Schaden, den die besprochene Einrichtung herbeiführt. Viel hemmender noch, als dem Unterrichtszwecke tritt sie dem Schulzwecke selbst entgegen. Sechsjährigen Kindern sofort nach ihrem Eintritte in die Schule anzumuthen, sich täglich sechs oder auch nur fünf Stunden unterrichten zu lassen, ist eine Anforderung, die wenigstens bei Dorfkindern so sehr das Maaß ihrer Auffassungskraft verkennt, daß schon von vorn herein die rege Lern- und Schullust im Keime erstickt wird. Da es schlechthin unmöglich ist, sie die ganze Zeit über angeregt und in Spannung ihrer Kräfte zu erhalten, so bleibt Nichts übrig, als sie eine Zeit lang zu theilnahmlosem Stillsitzen anzuhalten und eine Gewöhnung herbeizuführen, die zu den für den Unterrichts- und Schulzweck verderblichsten gehört. Dazu kommt, daß, da der Lehrer sich mit der Oberklasse beschäftigen muß, er die Kleinen beim Ueben des Erlernten durchaus nicht genug leiten, beaufsichtigen, noch von ihren Leistungen angelegentlich Kenntniß nehmen kann, und somit die Kinder sich gewöhnen, das Aufgegebene nachlässig, halb und schlecht zu thun. Es geräth dabei der Lehrer selbst nach und nach in den Irrthum, es könnten kleine Kinder noch Nichts gut und ordentlich zu Stande bringen, und man dürfe das von ihnen bei ihrem Mangel an geistiger und sittlicher Kraft noch gar nicht verlangen. Unausbleiblich ist endlich, daß die unbeschäftigten Körper- und Geisteskräfte eine verbotene Richtung nehmen, Störungen veranlassen, die nicht geduldet werden können, und deren Bestrafung die Kinder bei der getheilten Aufmerksamkeit des Lehrers durch Verheimlichung, Leugnen, Anklagen Anderer zu entgehen lernen. Dabei ist noch besonders zu bedenken, daß die

Bestrafung der Kinder, da sie eigentlich eine unverdiente, nur durch verkehrte Schuleinrichtung verschuldete ist, keinen heilsamen, vielmehr sehr verderblichen Einfluß auf die Entwicklung ihres sittlichen Lebens und Bewußtseins hat, sofern dabei ein reges, tiefes Gefühl und Anerkenntniß der Verschuldung in dem gestraften Kinde nicht aufkommt und die Strafe mithin verstockend und abstumpfend wirkt, und das um so mehr, wenn der Lehrer selbst das Maaß der Verschuldung des Kindes verkennt und die Strafe nach der Größe der zufällig für ihn bewirkten Störung beim Unterricht der Oberklasse leidenschaftlich abmißt und endlich wohl gar noch verleitet wird, die Schuld des Kindes, wie er meint, in guter Absicht, als größer darzustellen, als er sie selber hält.

In Betreff der Oberklasse läßt sich allenfalls annehmen, daß die Kinder in wirklicher Theilnahme an einem sechsstündigen Unterricht zu erhalten seien, doch gilt dies nicht von allen Kindern, noch kann auch bei den übrigen die Theilnahme und Thätigkeit für den Schulzweck eine unausgesetzt angestrengte sein, und so kommt es dahin, daß die Kinder sich gewöhnen, langsam, nach Bequemlichkeit und nur mit halben Kräften an ihren Aufgaben zu arbeiten, ohne Bedenken die Zeit zu vergeuden und über Untreue im Gebrauch der Zeit und Kräfte sich gar nicht mehr zu beunruhigen.

Vor allem aber ist zu bedenken, daß mit der Forderung eines sechsstündigen Schulbesuches auf dem Lande in den meisten Fällen tief und unverantwortlich in die geheiligten Rechte des elterlichen Hauses eingegriffen wird. Ein solcher Unterricht entzieht die Kinder vom Aufgang bis zum Untergang der Sonne, zumal wenn noch der Schulweg größeren Zeitaufwand erfordert, der natürlichen, von Gott geordneten Bildungsanstalt, in der sie Wichtigeres und Schwereres zu lernen haben, als in der Schule zu lernen möglich ist; in der sie nicht bloß, wie dort, gewisse Kräfte ausbilden sollen zu etwaigem, möglichem künftigen Gebrauche, sondern wo sie nach Gottes Willen die schon verliehenen sollen üben und anwenden lernen zu dem höchsten und heiligsten Zwecke,

zum Nutz und Dienst des Nächsten und zu Gottes Ehre, zu dankbarer Vergeltung der Liebe der Eltern in gehorsamer, ausdauernder Hilfsleistung; wo sie sollen lernen sich willig das Joch auflegen lassen, das die Eltern tragen und das sie selber zu tragen bestimmt sind, und ihre Kräfte auszubilden zu aller der Arbeit, in der sie geschickt werden müssen, wenn sie ihres Lebens Aufgabe lösen und somit ihr und Andrer Lebensglück begründen sollen. Es ist eine völlig unrichtige Annahme, daß Kinder tüchtige Knechte, Mägde, Tagelöhner, Hausfrauen, Hand- oder Feldarbeiter werden mögen, ohne daß sie von den Kinderjahren an dazu angewiesen, geübt und bis zur erschöpfenden Anstrengung ihrer Kräfte angehalten werden. Es ist grausam, die Kinder der Tagelöhner und Bauern durch sechsstündigen Unterricht der allernöthigsten Vorbereitung im elterlichen Hause auf das harte Loos zu entziehen, das ihrer unabwendlich wartet, und Niemandem kann das Recht zustehen, die Eltern durch Entziehung ihrer Kinder an der Erfüllung der Pflicht zu verhindern, ihre Kinder auszurüsten und geschickt zu machen, unter der mühseligsten Arbeit und großen Entbehrungen doch ein glückliches und befriedigtes Leben zu führen, eine Kunst, die durch Worte und Unterweisung weder gelehrt noch gelernt werden kann. Daher bei durchaus allgemeiner großer Achtung vor dem eigentlichen, wahren Zweck der Schule doch die Ungunst gegen dieselbe ihrer unberechtigten Anforderungen wegen; daher die Schulversäumnisse, die auch ganz gewissenhafte Eltern ihren Kindern gestatten, und durch die, wenn sie nicht seltene Ausnahme bleiben, große Verstörungen angerichtet werden. Eben so ist begreiflich, daß Kinder, nachdem sie sechs Stunden in der Schule zugebracht haben, wenig Lust und Trieb haben, zu Hause für Schulzwecke thätig zu sein, und daß eben so wenig die Eltern Willigkeit zeigen, ihnen dazu die erforderliche Zeit zu gewähren, während bei nur dreistündigem Unterrichte beides alsbald ganz allgemein und in sehr hohem Maaße hervortritt, und dadurch die zum Gedeihen der Schule unentbehrliche Verbindung derselben mit dem Hause und die freudige Theilnahme der Eltern am Werke der Schule aufs Gewisseste zu Stande gebracht wird.

Wenn es unverkennbar ist, daß durch den von einem Lehrer der gesammten in einem Lokale versammelten Dorfschuljugend gleichzeitig ertheilten sechsstündigen Unterricht selbst in dem günstigen, nicht immer zutreffenden Falle, daß dies Lokal den wünschenswerthen Raum für die ganze Kinderzahl, die oft hundert übersteigt, darbietet, so überaus große, aufs tiefste in das ganze Schulleben und den Unterrichtsplan eingreifende Nachtheile herbeigeführt werden; wenn dadurch die richtige Stellung der Schule zum Leben verrückt, einem großen Theile der Lehrer die Amtsfreudigkeit genommen, in den Kindern der Bildungstrieb unterdrückt, in vielen die Bildungsfähigkeit fast methodisch zerstört wird, die verderblichsten Angewöhnungen täglich begünstigt werden, und das edelste Stück der Amtsthätigkeit des Lehrers, die Schulerziehung, die unerfreulichste und ungesegneteste Gestaltung einer äußerlichen Zuchtübung durch fortwährende, zeitraubende Anwendung von Strafmitteln annimmt, bei der oft nur der nächste Zweck, die Störungen des Unterrichts zu beseitigen, im Auge behalten wird: so tritt vor allem die Frage hervor, welches denn die Gründe seien, die für eine solche Einrichtung sprechen. Es ist im Wesentlichen nur einer, aber anscheinend von solchem Gewicht, daß man ihn wohl für den in der Sache entscheidenden anzusehen sich veranlaßt finden kann. Wenn man die Kinder der Dorfschule in eine Ober- und Unterklasse spaltet, und jede Klasse zu verschiedener Zeit unterrichten läßt, so kommt, da dem Lehrer nicht zugemuthet werden darf, eine größere Zahl von wöchentlichen Lehrstunden zu ertheilen, auf jede dieser Klassen nur die Hälfte der Zahl der Unterrichtsstunden, und dies ist zur Erreichung des Unterrichtszweckes nicht hinlänglich, wenigstens kann bei der doppelten Zahl von Unterrichtsstunden dieser Zweck offenbar vollständiger erreicht werden. So lautet der Grund, der zur Zeit als der entscheidende gegen die Theilung der Dorfschule in eine Ober- und Unterklasse angesehen wird. So lange der Satz, daß in doppelter Zeit mehr gethan und geleistet werden könne, als in der einfachen, für sich betrachtet wird, ist er gewiß nicht zu bestreiten; bei jeder Anwendung aber auf den gegebenen Fall stellt es sich

sofort ganz anders. Es ist klar, daß die doppelte Stundenzahl des Unterrichts Nichts nutzt, sondern nur schaden kann, wenn, wie bei den Kindern der Unterklasse, die Kraft zur Auffassung und Benutzung eines so ausgedehnten Unterrichts nicht vorhanden ist; und es ist bereits gezeigt, daß bei den Kindern der Oberklasse diese doppelte Unterrichtsstundenzahl nicht wünschenswerth ist, wenn darüber andre und noch wichtigere Seiten ihrer Lebensbildung verabsäumt werden und der Schule eine falsche und nachtheilige Stellung zum Leben gegeben wird. Allein selbst wenn man sich getrauen wollte, beides bestreiten zu können, so ergiebt doch der Einblick in die ungetheilte Schule sofort, daß es ein bloßer Schein ist, daß in dieser jedes Kind doppelt so viel Unterricht empfange, als in der getheilten. Es hält sich zwar doppelt so viel Stunden im Lehrzimmer auf, aber da in sämmtlichen Unterrichtsgegenständen wenigstens zwei Abtheilungen gesonderten Unterricht empfangen müssen, so kann keine länger, als während der Hälfte der Schulstunden unterrichtet werden, und stellt sich also im Allgemeinen die Sache grade so, wie in der getheilten Schule. Man beruft sich zwar darauf, daß während der übrigen Zeit die Kinder mit Einübung des Erlernten sich beschäftigen; allein entweder läßt der Lehrer die Kinder bei diesen Uebungen ungeleitet und unbeaufsichtigt und nimmt von den Mängeln ihrer Leistungen wenig oder keine Kenntniß, und in diesem Falle werden diese Uebungen ziemlich nutzlos, oft genug schädlich als Uebungen, die keinen Fortschritt zum Bessern, sondern Befestigung in allen Mängeln bewirken; oder der Lehrer thut das Gegentheil, und dann muß er so viel Zeit darauf verwenden, daß nur ein kleiner Theil von jeder Schulstunde auf den Unterricht in beiden Abtheilungen zu verwenden bleibt. Dazu kommt, daß das disciplinarische Einschreiten gegen Trägheit und Unarten bei einer so großen Zahl von Kindern, die nicht durch völlig angemessenen Unterricht an den Gegenstand desselben und an den Lehrer gefesselt werden können, und dabei theils gar nicht, theils nur halb beschäftigt und vom langen Aufenthalt im Lehrzimmer erschöpft und zerstreut sind, einen sehr bedeutenden Aufwand

von Zeit erfordert, die von dem Unterrichte beider Abtheilungen abgebrochen werden muß, wodurch derselbe aufs nachtheiligste unterbrochen, und auf das Lehrgeschäft auch durch Aerger und Verdruß störend eingewirkt wird. Es stellt sich in der Wirklichkeit als Gewinn des täglich sechsstündigen Unterrichts im Vergleich mit dem dreistündigen in gesonderten Klassen wesentlich nur der heraus, daß bei ersterem ein Lektionsplan aufgestellt werden kann, der sich an der Schulstubenthür und in amtlichen Berichten viel stattlicher ausnimmt, als der für eine getheilte Schule; sofern ersterer jeden Unterrichtsgegenstand mit einer reichlichen Zahl von Lehrstunden bedenken kann, während die Zahl derselben auf letzterem leicht ungenügend erscheinen mag, auf ersterem sogar eine Zahl von Lehrobjekten namhaft gemacht werden können, für welche auf letzterem gar kein Raum ausfindig zu machen ist. Da indeß bereits nachgewiesen worden ist, daß bei dem sechsstündigen Unterricht der gesammten Schuljugend dem Lehrer nicht mehr Zeit für jede Abtheilung zur Verfügung steht, als bei dem dreistündigen Unterrichte der getheilten Schulklassen, so ist offenbar, daß der stattlichere Lektionsplan nur zu Täuschungen veranlaßt, die der Schule nicht ersprießlich sein können, und daß mithin einem solchen der unscheinbare Lehrplan, der getreu den wirklichen Sachverhalt und Hergang darstellt, ohne Zweifel vorzuziehen ist.

Vor Allem ist schließlich hervorzuheben, daß ich den bloß dreistündigen Unterricht in getrennten Klassen nicht etwa den Uebelständen des Unterrichts in der ungetheilten Dorfschule gegenüber als Auskunftsmittel und erträglichen Nothbehelf in Vorschlag bringe, sondern es geschieht dies vielmehr lediglich aus dem Grunde, weil nach meiner Ueberzeugung und Erfahrung ein dreistündiger Unterricht vollkommen ausreicht zur Erreichung des wirklichen Zweckes der Volksschule, wie er oben festgestellt und begrenzt worden ist, und weil es daher nicht zu rechtfertigen ist, mehr Zeit oder gar das Doppelte der Zeit darauf zu verwenden. Ich bestreite also durchaus die Voraussetzung, auf welche sich die Einrichtung der ungetheilten Dorfschule gründet, daß bei dreistündigem, und während der Sommerzeit zweistündigem täglichen Unterricht der Zweck

der Dorfschule nicht vollständig erreichbar sei, und habe an diesem Punkte nur zu beklagen, daß meine Erfahrungen zu eingeschränkt sind, um Nachweisungen im Großen und Ganzen zu geben. Es liegt mir nur vor, daß die 6 Schulen hiesiger Parochie sich aufs sichtbarste gehoben haben, seitdem die Kinder statt 6 Stunden nur 3 Stunden lang, nach Klassen getrennt, die Schulen besuchen, daß die ausführlichen, mir freundlichst dargebotenen Lehrplane grade der vorzüglichsten Schulen der Diöces, die eine der größten der Provinz ist, sämmtlich den für eine Ober- und Unterklasse gesonderten, nur dreistündigen Unterricht zur Grundlage haben, und daß dieser Unterricht nicht bloß Bauern- und Tagelöhnerkindern, sondern auch Pfarrerstöchtern ohne irgend weitere Beihülfe vollständig gewährt hat, was ihnen an gediegener Schulbildung nöthig und zu wünschen ist. Ich darf hinzufügen, daß mir von solchen, die einen großen Aufsichts- und Erfahrungskreis haben, wie von vielen in sehr von einander entlegenen Gegenden unter den verschiedenartigsten Verhältnissen wirkenden einzelnen Lehrern bestätigende erfreuliche Erfahrungen, in viel größerm Umfange aber sehr betrübende Klagen über die Hemmnisse der Wirksamkeit des Lehrers in ungetheilten Dorfschulen zugegangen sind.

Es versteht sich von selbst, daß mit dem Allen nicht gemeint ist, daß bei einer veränderten Grundeinrichtung der Dorfschule und bei Beschränkung der Unterrichtszeit auf je drei Stunden in einer Ober- und Unterklasse, ohne Weiteres der Schul- und Unterrichtszweck sicher zu erreichen sei; es ist letzteres vielmehr natürlich davon abhängig, wie diese wenigen Lehrstunden benutzt werden und wie der Unterricht selbst eingerichtet wird. Ich theile vollkommen die Ueberzeugung, die ein sehr urtheilsfähiger Schulmann von seltener Erfahrung und Einsicht, Herr Lehrer Schnell, in seiner von der Redaktion des Schulblattes gekrönten Preisschrift über die Einrichtung einklassiger Schulen (Berlin, 1850. 5 Sgr.) ausgesprochen hat, daß unsre gewöhnliche Kinderschule in ein Labyrinth von Verirrungen gerathen sei, aus dem sie nur durch eine Radikalkur ihrer gesammten Verhältnisse zu retten, und wieder zu dem zu machen sei, was sie sein soll, und ich glaube sogar, daß die ge-

nannte Preisschrift den Weg dazu gezeigt und angebahnt und ihr Verfasser in seiner eignen Schule durch seine Leistungen die Angemessenheit dieses Weges überzeugend dargethan habe.

Es reicht die dreistündige Unterrichtszeit in der That nur unter gewissen Bedingungen, die indeß überall zu erfüllen sind, zur sichern Erreichung des Unterrichts und Schulzwecks aus, und es möchte wohl angemessen sein, diese Bedingungen, natürlich mit völligem Ausschluß derer für jedwede Lehrwirksamkeit überhaupt, zu vorläufiger Uebersicht namhaft zu machen.

Ich rechne dazu:

1. Das Ineinandergreifen aller, oder doch der meisten Unterrichtsgegenstände,
2. einen sicher fortschreitenden Lehrgang,
3. sich an diesen genau anschließende Lehr- und Lernmittel,
4. Beschränkung des Lehrens, Ausdehnung des selbstständiden Einübens und Anwendens des Erlernten seitens der Kinder,
5. geordnete gegenseitige Hilfsleistung der Kinder,
6. gute Disciplinirung der Kinder für den Massenunterricht und die Massenarbeit,
7. Herbeiführung guter leitender Gewöhnungen in Betreff des Erlernens und Uebens des Erlernten,
8. tägliche Benutzung der schulfreien Zeit für Schulzwecke.

Diese Bedingungen hängen eine jede mit allen übrigen so mannigfach zusammen, und haben dabei, außer dieser wechselseitigen Beziehung auf einander, nicht lediglich zu dem Unterrichtszweck, sondern fast in gleicher Weise zu dem Schulzweck überhaupt eine so bestimmte Beziehung, daß, wenn sie erfüllt werden, Schulunterricht und Schulerziehung in der Wirklichkeit zu einem Ganzen sich ausbilden. Da somit fast keine dieser Bedingungen ohne die andre sich verwirklichen läßt, so ist es mißlich und unbequem, jede für sich zu besprechen, indeß mag dies dennoch versucht werden.

ad 1. Zuvörderst ist in der Unterklasse Lesen, Schreiben, Recht- und Schönschreiben als ein einziger Unterrichtsgegenstand

in lauter in einander greifenden, sich gegenseitig unterstützenden, stufenmäßigen Uebungen zu betreiben, bei denen wenig zu lehren, aber überaus viel und mannigfach das Gelernte von den Kindern selbstthätig zu üben und anzuwenden ist. Schon nach vollendetem ersten, umfassender erst nach dem zweiten Schuljahre treten alle Lese- und Schreibübungen in Beziehung zu den übrigen Unterrichtsgegenständen und zu den damit verbundenen Gedächtnißübungen. Die Kinder schreiben die zu erlernenden Bibelsprüche, Katechismusstücke, Volks- und Kirchenlieder ab, die bereits erlernten aus dem Gedächtniß nieder; sie üben sich, ihre eignen, durch den Sachunterricht ihnen zugeführten Gedanken aufzuschreiben, lesen das Aufgeschriebene vor, verbessern es gegenseitig unter Leitung des Lehrers. — Sprach- und Sachunterricht (Realien) fallen ihrer Natur nach in der Unterklasse völlig in einander, sofern alles Denken und Sprechen einen Gegenstand haben muß, und eben so von jedem Unterrichtsobjekt nur insoweit Kenntnisse erlangt werden können, als das Kind sich darüber deutliche Vorstellungen bilden, dieselben richtig verbinden, und die gewonnenen Vorstellungen und Gedanken mit Sicherheit sprachlich bezeichnen lernt, zunächst mündlich in richtigen Sätzen, dann schriftlich in kleinen Aufsätzen. Der gesammte Religionsunterricht lehnt sich allmälig immer mehr an das Lesen in der Bibel, im Spruchbuch und Gesangbuch an, nachdem nach vollendetem zweiten oder dritten Schuljahre die Kinder sicher und fertig lesen gelernt haben.

In der Oberklasse giebts kein andres Lesen und Schreiben, Abschreiben und Aufschreiben mehr, als ein solches, das einen bestimmten Zweck außer sich hat, d. h. welches den Zwecken des Unterrichts in den übrigen Unterrichtsgegenständen dienstbar gemacht ist. Der Sachunterricht (der Unterricht in den Realien, Weltkunde) schließt sich durchaus aufs engste an das Lesen in dem Schullesebuche an, das in der Schule, vorbereitend und wiederholend aber zu Hause geschieht, und andrerseits lehnen sich daran die Uebungen im Aufschreiben der eignen Gedanken an. In noch weit ausgedehnterem Maaße wird das Lesen und Schreiben in der Schule und zu Hause dem Religionsunterrichte dienst-

bar und fällt einem großen Theile nach mit demselben zusammen. Das Schön- und Rechtschreiben sind als besondre Unterrichtsgegenstände ganz aus der Schule zu weisen, sofern das Kind von Anfang an hat richtig schreiben und die Buchstaben deutlich und formgerecht machen gelernt und darin sich unausgesetzt übt. — Daß jeder Unterricht denk- und sprachbildend behandelt werden muß, wenn er seines Zweckes nicht verfehlen will, ist genugsam anerkannt, und es bedarf nur weniger Stunden, in welchen der Zweck der Sprachbildung besonders hervortretend verfolgt wird. Der Gesangunterricht tritt zum Theil in innerliche Beziehung zum Religionsunterricht und zur Gottesanbetung in der Schule, und wird von außen her gefördert durchs Aufschreiben derjenigen Texte in ein besonderes Liederbuch, welche im kirchlichen Gesangbuche nicht enthalten sind. Am meisten selbstständig wird der Rechenunterricht bleiben.

ad 2 ist hier im Allgemeinen nur das zu bemerken, daß bei Feststellung des Lehrganges die Gegenstände, durch welche dem Kinde nur äußere Fertigkeiten verschafft werden sollen, von denen gehörig zu unterscheiden sind, durch die es geistbildende Kenntnisse erlangen soll. Daher dort streng stufenmäßiger Gang in Unterweisung und Uebung, mithin nothwendig Sonderung der Kinder in mehrere Abtheilungen, so im verbundenen Lese-, Schreib-, Recht- und Schönschreibe-Unterricht und im Rechnen. Im Religionsunterricht dagegen wesentlich denselben Stoff darbietende, ein-, anderthalb- und zweijährige Cursus mit Wiederholung des Erlernten und ergänzenden Einfügungen neuer Bibelsprüche, Lieder, biblischer Abschnitte, und daher Unterabtheilungen nicht in Bezug auf die Unterweisung, sondern lediglich in Bezug aufs Einüben und Hersagen des Erlernten.

ad 3. Ein Apparat von Wand- und Handlehrmitteln ist dringendes Erforderniß, wenn ein sicher fortschreitender Lehrgang soll eingehalten, die Kinder in unausgesetzter, zweckmäßiger Thätigkeit sollen erhalten, die kostbare Zeit und Kraft des Lehrers nicht verschwendet, die in den Kindern vorhandenen Lehrkräfte zur dringend nöthigen Unterstützung des Lehrers gehörig benutzt, und die

ganze Masse der Kinder gleichmäßig soll durchgearbeitet und gefördert werden.

ad 4. Der mitzutheilende Lehrstoff ist bei dem zeitraubendsten, 8 Jahre hindurch währenden Unterricht im Lesen, Schreiben, Recht- und Schönschreiben, und selbst auch noch im Rechnen, von überaus geringem Umfange. Es giebt also sehr wenig zu lehren, und der Erfolg des Unterrichts ist ganz daran geknüpft, daß der dargereichte, unbedeutende, sehr leicht zu fassende Lehrstoff durch Uebung und vielseitige Anwendung selbstthätig von den Kindern angeeignet werde. Das Geschäft des Lehrers besteht daher wesentlich einerseits im Stellen von Aufgaben, die sich eng an den Unterricht anschließen, zu deren befriedigender Lösung die Kinder befähigt und vorbereitet sind; andrerseits im Beurtheilen und Verbessern der in der Schule, wie zu Hause stattgefundenen Uebungen und Anwendungen des Erlernten, zu welchem letzteren Geschäft ein gegenseitiges Einwirken der Kinder auf einander unerläßlich herbeigeführt werden muß, wenn ein durchgreifender Erfolg gesichert werden soll.

ad 5. In Betreff der geforderten geordneten, gegenseitigen Hilfsleistungen der Kinder ist zunächst zu bemerken, daß solche ganz im Gegensatz zu der Art und Weise anzuordnen sind, wie es in den englischen Schulen des wechselseitigen Unterrichts, oder in den holsteinschen der wechselseitigen Schuleinrichtung geschehen ist. Es ist nicht bloß unstatthaft, Kindern, wie es dort geschieht, das Ganze des Lehrgeschäfts zu übertragen, sondern es ist kaum minder unstatthaft, ihnen, wie es hier geschieht, das Ganze des Einübens des Erlernten zu übergeben. Wie nur der Lehrer bildend unterrichten kann, so kann auch nur er in bildender Weise das Ueben und Anwenden des Erlernten leiten. Kindern mangelt als solchen durchaus die Befähigung, das Ganze irgend eines nothwendigen Theiles des Unterrichtsgeschäfts zu übernehmen. Dagegen ist ihnen in der Schule dieselbe Stellung anzuweisen, die sie im Hause einnehmen, sie sind überall zur Hilfsleistung im Einzelnen herbeizuziehen, zu der sie oft vorzüglich befähigt sind und es immer mehr werden, jemehr ihnen dazu Gelegenheit und Anleitung gegeben wird. Es ist ein wesentlicher Mangel unsrer

Schule als christlicher Erziehungs- und Bildungsanstalt, wenn die Kinder nur Einwirkungen erfahren, aber keine ausüben, wenn ein jedes ganz nur auf sich selber angewiesen wird, nur für seine Bildung thätig ist, ohne sich um die übrigen und ums Ganze zu kümmern, ohne mit den gewonnenen Kräften irgend wie zur Erreichung des Unterrichts- und Schulzweckes an allen Kindern in und außer der Schule mitzuwirken. Die Kinder selbst fühlen sich zu solchem Dienst der Liebe verpflichtet, geneigt, getrieben, und es ist wahrhaft betrübend, zu sehen, wie viele Lehrer es für ihre Aufgabe halten, solchen Dienst der Liebe, weil er sich ungehörig und störend bethätigt, mit Gewalt zu hindern und zu bestrafen, statt ihn zu leiten und die angemessensten Wege zur Bethätigung zu zeigen und die Kinder in ein näheres persönlicheres Verhältniß zu einander zu setzen, das seinen Segen oft noch weit über die Schulzeit hinaus verbreitet. Wenn in den englischen und holsteinschen Schulen die Monitoren zwischen Lehrer und Schüler in einer beide einander entfremdenden Weise eingeschoben werden, so liegt dies doch lediglich darin, daß ihnen die fast selbstständige Besorgung entweder des Lehrgeschäfts überhaupt, oder doch des Einübens des Erlernten zugewiesen wird; wogegen sobald sie nur im Einzelnen dem Lehrer helfend zur Seite treten, sie sehr wirksam die innere und persönliche Verbindung der einzelnen Kinder mit dem Lehrer vermitteln und fördern, und sich als Träger und Organe des im Ganzen der Schule sich entwickelnden geistigen Lebens erweisen. Eine achtjährige Schulzeit ist ein bedeutendes Stück des ganzen Lebens der Kinder, und es möchte wohl eine, wenn auch acht Jahre lang fortgesetzte Belehrung darüber, daß der Mensch nur dazu auf Erden sei, um mit allen seinen Kräften Andern und dem Ganzen in Liebe zu dienen, ein sehr schlechter Ersatz sein für den völligen Mangel jeder Anleitung, dies auch in der Schule wirklich zu thun. Dagegen ist es nicht möglich zu bezweifeln, daß solche geringen Dienste und Handreichungen der fürsorgenden, forthelfenden Nächstenliebe nicht für die Entwicklung des Schullebens allein, sondern auch für die ganze Lebensbildung der Kinder von großem Segen seien, und daß es deshalb zu den

Aufgaben einer christlichen Volksschule gerechnet werden müsse, den Kindern Anleitung und Gelegenheit zu geben, die in der Schule zur Entwicklung gekommenen Kräfte auch in der Schule und für die Schule zum Nutz und Dienst des Nächsten wirklich zu gebrauchen. Wie die gegenseitigen Hilfsleistungen der Kinder zu ordnen seien, darüber hier nur folgende Andeutungen. Theils sind dieselben streng wechselseitige, indem die Kinder die Schreibtafeln unter einander austauschen, auf welche sie etwas abgeschrieben oder aus dem Gedächtniß niedergeschrieben, oder ihre eignen Gedanken aufgezeichnet, oder Rechenaufgaben in der Schule oder zu Hause gelöst haben, und es liegt dabei jedem Kinde ob, die Fehler und Mängel in der Leistung des Nachbars aufzusuchen, nachzuweisen und zu verbessern; theils werden nur ein oder zwei Kinder, die ihre Aufgaben vorzüglich gut gelöst haben, damit beauftragt nachzusehen, ob jedes Kind seine Schuldigkeit gethan habe, oder von jedem Kinde der Reihe nach das, was es niedergeschrieben hat, sich vorlesen, oder das Auswendiggelernte aufsagen zu lassen. Insbesondre überträgt der Lehrer bald diesem, bald jenem Kinde, die Uebungen im Lesen, im Rechnen, die er eine Zeit lang mit einer Abtheilung selbst vorgenommen hat, in derselben Weise fortzusetzen, während der Lehrer sich mit dem Unterricht einer andern Abtheilung beschäftigt. In besonderen Fällen wird einem einzelnen schwachen, zurückgebliebenen Kinde eines der fähigsten und fortgeschrittensten zum Nachbar gegeben, um demselben beizustehen bei Lösung seiner Aufgaben und besondre Uebungen mit ihm anzustellen, theils in der Schule, theils auch zu Hause. In allen diesen Fällen werden die Helfer aus derselben Abtheilung genommen, die beaufsichtigt, geleitet, geübt, oder deren Leistungen erforscht, beurtheilt und verbessert werden sollen; und nur auf den untersten Stufen der eben erst in die Schule Eingetretenen ist eine Ausnahme zulässig, oft nöthig und auch unbedenklich, zumal wenn der Helfer aus der nächst höhern Abtheilung gewählt wird. Bei einer sehr zahlreichen Klasse sind diese Dienst- und Hilfsleistungen geradezu unentbehrlich, wenn ein sichres Fortschreiten aller Kinder erreicht, jedes auf seiner Stufe ganz zweckmäßig beschäftigt, alle

Uebungen mit Erfolg betrieben, und alle Kinder an ununterbrochene, angestrengte Thätigkeit während der ganzen Zeit, die sie in der Schule zubringen, gewöhnt werden sollen. Die Nothwendigkeit reichlicher Wandlehrmittel, namentlich für alle Stufen des Unterrichts im Lesen, Schreiben und Rechnen, erhellt aus Obigem ohne Weiteres, so wie auch die einer nicht zu beschränkten Räumlichkeit des Lehrzimmers, über die bei getheilten Klassen wohl auch nirgends zu klagen sich Veranlassung finden möchte. Außer den besprochenen, zunächst auf den Unterrichtszweck sich beziehenden gegenseitigen Hilfsleistungen der Kinder sind einzelne Kinder natürlich auch z. B. als Bankoberste ꝛc. behufs Aufrechthaltung der Schulordnung, der Disciplin, Besorgung kleiner, nöthiger Dienste zur angemessenen Mitwirkung heranzuziehen, damit in keiner Weise auch nicht im Einzelnen und Aeußerlichen die Willkür Raum gewinne, sondern auch darin alle einzelnen Kinder durch die unbewußte Macht der Gewöhnung bestimmt und geleitet werden.

ad 6. Es handelt sich hier insbesondre um allerlei Aeußerlichkeiten beim Unterrichte, die keinen besondern Werth zu haben scheinen, aber eben deshalb hervorgehoben zu werden verdienen, weil ihre Bedeutung fürs Ganze leicht viel zu gering angeschlagen wird. Es ist insbesondere zu bemerken, daß wenn auch Manches nicht grade so eingerichtet und gethan werden muß, wie es eben geschieht, es doch recht wichtig ist, daß Willkür und Zufall ausgeschlossen sei durch feste Anordnung und Gewöhnung. Für den Massenunterricht, der überall in der Schule stattfinden muß, ist die äußere Gleichförmigkeit in der Thätigkeit aller Kinder und ihr strenges Gebundensein an denselben Zeitmoment von besonderem Gewicht; sie verhütet das unwillkürliche Auseinandergehen der Thätigkeit der einzelnen Kinder, und fördert und kräftigt jedes durch den Anschluß an das Ganze. Es gehört dahin das Aufstehen und Niedersetzen beim Sprechen im Chore, das Aufheben und Niedersenken der rechten Hand, das Zusammenlegen oder Falten der Hände, das Emporhalten der gespitzten Schieferstifte, das Vorweisen der beschriebenen Schiefertafeln mit erhobenen Armen zu schneller Beaufsichtigung derselben seitens des Lehrers, das

gleichzeitige Ablöschen der Schiefertafeln, das gleichzeitige Anfangen der aufgegebenen Arbeit, das Verlassen der Plätze von Seiten derjenigen Abtheilungen, welche sich vor den Wandlehrmitteln aufzustellen haben, das Weglegen und Hervorheben der Sachen beim Wechsel der Lehrgegenstände, und anderes mehr. Es ist sehr leicht, die Kinder daran zu gewöhnen, daß dieses alles auf bekannte Zeichen und Rufworte exakt und pünktlich geschehe, aber es will doch geübt sein, damit es zur festen Gewöhnung werde und die gute Gewöhnung erhalten werde. So gering der Werth des Einzelnen scheint, so groß zeigt sich doch sofort der Nachtheil, der durch Zeitverschwendung, durch übele Gewohnheiten Einzelner, die aus Gedankenlosigkeit und Schlaffheit entstehen, herbeigeführt wird, sobald der Lehrer diesen Aeußerlichkeiten nicht die gebührende Aufmerksamkeit zuzuwenden für nöthig findet.

ad 7 handelt es sich um weniger ins Auge fallende, aber um so tiefer eingreifende, die innerliche Beschaffenheit aller Thätigkeiten jedes einzelnen Kindes in der Schule bestimmende Gewöhnungen. Dahin gehört vor allem, daß es jede gestellte Aufgabe so sorgfältig und gut löse, als es seine Kräfte zulassen, und daß es sich nicht getraue, Etwas vorzuweisen, was es besser zu machen im Stande gewesen wäre. Dies scheint sehr schwer zu bewirken zu sein, aber ich weiß es aus zuverlässigster, langjähriger Erfahrung, daß es selbst unter recht ungünstigen Verhältnissen ohne große Schwierigkeit und sicher zu erreichen ist. Vereinzelte Ermahnungen und Vorwürfe aber an die Lässigen, die gemeiniglich nur dann erfolgen, wenn sie es zu arg machen, sind im Ganzen völlig fruchtlos; es kommt durchaus auf Herbeiführung einer festen Gewöhnung zu Achtsamkeit, Sorgfalt und gewissenhafter Zeitbenutzung an, die alle Kinder beherrscht. Ich weiß es eben so, daß wenn diese nicht streng aufrecht erhalten wird, dieselben Uebungen in 6 Wochen einen kaum merklichen, ja gar keinen Fortschritt, sogar vielfältig Rückschritte zur Folge gehabt haben, welche im entgegengesetzten Falle kaum glaubliche, jede Erwartung übertreffende Erfolge hatten. Es kann leicht dahin kommen, daß Jahre lange, ungenügend vorbereitete, geleitete und beaufsichtigte und mit ange-

wöhnter Unsorgsamkeit ausgeführte Uebungen nicht weiter führen, als wohin die Kinder bei guter Gewöhnung in wenigen Wochen gelangen. Die Schuld liegt weniger in Nachläsigkeit des Lehrers, als in ganz unbegründeten Vorurtheilen, die sich in Folge verkehrten Verfahrens bei ihm festsetzen, vorzugsweise aber in hergebrachten mangelhaften Schuleinrichtungen, die den Lehrer veranlassen, Aufgaben zu stellen, ohne auch nur die Möglichkeit vor Augen zu sehen, von der Art, wie jedes Kind dieselben lösen werde, Kenntniß zu nehmen. Viele Lehrer wissen es nicht und wollen es durchaus nicht glauben, was Kinder leisten können, wenn sie mit Begier über jede ihnen gestellte Aufgabe im Lesen, Schreiben, richtigen und schönen Abschreiben, Auswendiglernen ꝛc. herfallen; und der Grund, weshalb sie darüber keine Erfahrungen machen, ist zunächst der, daß sie den Kindern Aufgaben stellen, zu deren vorzüglichster Lösung sie noch nicht völlig befähigt, vorbereitet und angeregt sind, d. h. solche Aufgaben, die nicht im genauen Anschluß an den eben behandelten Theil des Lehrstoffes stehen. Aufgaben der geforderten Art lassen sich nun freilich nur bei streng eingehaltenem, lückenlosem Lehrgange, bei Sonderung der Kinder in viele Unterabtheilungen, bei reichlichen Wandlehrmitteln anstellen; und wo das alles fehlt, wo die ganze Kindermasse gleichzeitig und noch dazu eine so große Stundenzahl hindurch, daß gleichmäßige Anspannung der Kräfte der Kinder unmöglich wird, unterrichtet wird, wo der Lehrer gar zu dem verderblichsten Auskunftsmittel greift, Kinder nur um deswillen einigermaaßen mit Uebungen zu beschäftigen, damit sie nicht ganz müßig sitzen oder nicht Störungen veranlassen sollen; wo die ärgste Zeitverschleuderung als unabwendliches Uebel zur Tagesordnung gemacht wird: da erfährt der Lehrer nie, welch eine Lern- und Arbeitslust und welche Kräfte in den Kindern wohnen, und wie rasche und sichre Fortschritte sie in ihren Leistungen machen können; sondern es bildet sich in ihm das Vorurtheil aus, man müsse mit mangelhaften Leistungen zuvörderst zufrieden sein, es werde mit der Zeit schon besser werden, während doch in der Wirklichkeit viele und gehäufte Uebungen im Arbeiten mit halben Kräften im Ganzen durchaus mehr Schaden als Nutzen

stiften. Es halte nur der Lehrer an dem Grundsatz fest, nie eine Aufgabe zu stellen, die nicht von allen Kindern fast gut gelöst werden kann; er weise das Mangelhafte streng zurück, lehre es verbessern, frage oft die ganze Abtheilung: was muß man thun, wenn dies oder jenes so und so gemacht ist? und lasse im Chore antworten: „man muß es auswischen," und er wird bald finden, daß das Kind sich gewöhnt, das Mangelhafte auszulöschen, ehe es dasselbe vorzeigt, und ehe der ganze Chor es an das erinnert, was es zu thun hat.

ad 8 ist endlich noch einer der allerwesentlichsten Punkte zu besprechen, der freilich ohne Beachtung der übrigen sich nicht in seiner ganzen, vollen Bedeutung zeigen kann. Die tägliche Benutzung eines Theils der schulfreien Zeit für Schulzwecke ist eine Hauptbedingung zur sicheren vollständigen Erreichung dieser letztern, und das Hauptmittel, um Schule und Familie in der durch das Wesen und die Aufgabe beider Bildungsanstalten durchaus geforderten äußern und innern Verbindung zu erhalten, eine Mitwirkung der Eltern zur Erreichung der Schulzwecke herbei zu führen und der Schule einen wesentlichen Einfluß auf die Familie zu sichern. Ich habe sogar von ausgezeichneten Schulmännern das Urtheil vernommen, es ständen in der Dorfschule einer solchen Einrichtung fast unüberwindliche Schwierigkeiten entgegen, kann aber dagegen versichern, daß diese Einrichtung unter den ungünstigsten Verhältnissen fast ohne Schwierigkeiten und mit sehr geringer Mühe aufs vollkommenste sich überall hat durchführen lassen und von einem alle Erwartung übertreffenden Erfolg begleitet gewesen ist. Freilich walten indeß hiebei die Voraussetzungen ob, daß die Kinder nicht bereits durch einen vorausgegangenen sechsstündigen Schulunterricht matt und unlustig, noch die Eltern durch so lange Entziehung der Kräfte ihrer Kinder für häusliche Zwecke in Mißstimmung gegen die Schule gebracht seien; so wie auch, daß die täglichen häuslichen Schularbeiten und Uebungen im genauen Zusammenhange mit dem in der Schule Behandelten und Erlernten stehen, und daß endlich überhaupt Stoff und Inhalt alles Lernens und Uebens ein solcher sei, der dem Hause nicht ferne liegt, für

den vielmehr die Eltern und alle Glieder des Hauses ein Interesse haben. Daneben ist insbesondere das hervorzuheben, daß die Aufgaben von sehr geringem Umfange sein müssen, so daß nöthigenfalls die von den häuslichen Beschäftigungen abfallenden und zu erübrigenden Zeitbrocken zu deren Lösung ausreichen. Täglich ganz Weniges giebt nach einem Jahre, und wie viel mehr nach acht Jahren, eine sehr große Summe des Gelernten. Die Erfahrung hat mich in einer von 120 Kindern, die in sieben verschiednen, zum Theil mehr als stundenweit vom Schulort entfernten Dörfern wohnten, sehr unregelmäßig besuchten Schule Jahre lang in gleicher Weise gelehrt, daß die meisten Kinder weit über das Maaß der ihnen gestellten Aufgaben hinausgingen, daß in ganzen Abtheilungen die Mehrzahl der acht- bis neunjährigen Kinder das zum Lesen aufgegebene Lehrstück nicht bloß lesen, sondern auch bei zugeschlagnem Lesebuche fast durchgängig wörtlich hersagen konnte und so nach und nach fast den ganzen Lesestoff der Berliner Handfibel auswendig gelernt hatte und ihn aus dem Gedächtniß so gut wie fehlerfrei niederzuschreiben vermochte. Ebenso zeigte sich in der Regel, daß sie weit mehr auf ihre Tafeln geschrieben vorzeigten, als ihnen aufgegeben war, daß sie statt zweier Sprüche deren vier, ja zehn und zwölf gelernt hatten, wobei es denn freilich nicht an Klagen einzelner Eltern fehlte, daß ihre Kinder von Lesebuch und Tafel den ganzen Tag nicht wegzubringen seien. Es wird in diesen Fällen durchaus nöthig, den Lern- und Schuleifer der Kinder zu mäßigen, aber es bleibt dann auch selten aus, daß nicht die Eltern sehr freudige und wirksame Theilnahme an den Arbeiten der Kinder beweisen. Sie lassen sich von den Kindern die täglich schön auf die Schiefertafel geschriebenen Bibelsprüche oder Liederverse vorbeten, hören des Abends andächtig zu, wie die Kinder sich unter einander die Lieder und den Katechismus abfragen, und thun es vielfältig selbst. Dieselben oder doch ähnliche Erfahrungen sind mir auch in den Schulen meines Aufsichtskreises, an denen ich nicht selbst gearbeitet habe, entgegengetreten, seitdem in selbigen die Kinder nicht mehr sechs, sondern nur täglich drei Stunden Unterricht in geschiedener Ober-

und Unterklasse erhalten. Ich weiß sogar, daß die den Kindern gestellte Aufgabe, den Abendsegen jedes Wochentages aus dem Anhange zum Gesangbuche durchzulesen, in mehreren Häusern die feste Gestaltung des häuslichen Abendgottesdienstes herbeigeführt hat.

Nachdem hiemit die Bedingungen im Allgemeinen bezeichnet sind, unter denen bei einem im Winter nur dreistündigen, im Sommer zweistündigen täglichen Unterricht der Dorfjugend der Zweck der Dorfschule vollständig erreicht werden kann, bleibt noch der Uebelstand zu erwähnen und zu berücksichtigen, daß der Lehrer bei einem täglich dreistündigen Unterricht in der Oberklasse und einem eben so vielstündigen in der Unterklasse wöchentlich 36 Lehrstunden zu ertheilen haben würde, und also die üblichen zwei schulfreien Nachmittage in Wegfall kommen müßten. Da dies aus sehr triftigen Gründen dem Lehrer nicht zugemuthet werden darf, so bleibt schwerlich eine andre Auskunft übrig, als die, im Winter an zwei Wochentagen, am Mittwoch und Sonnabend, die Ober- und Unterklasse gleichzeitig während des Vormittags zu unterrichten, und den dadurch besonders für die Oberklasse herbeigeführten Nachtheil in der Art zu ersetzen, daß an diesen beiden Tagen die Kinder der Oberklasse eine Stunde länger verweilen und also statt drei Stunden vier Stunden Unterricht empfangen, wodurch sich die Gesammtzahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden für diese Klasse auf 20 erhöht.

Demnächst kommt es nun darauf an, diese Unterrichtsstunden auf die verschiednen Lehrgegenstände in beiden Klassen angemessen zu vertheilen, und Gang und Behandlung jedes Unterrichtsgegenstandes festzustellen.

1. Der verbundene Lese-, Schreib-, Recht- und Schönschreibe-Unterricht in der Unterklasse.

Wir wenden uns natürlich zuvörderst zur Unterklasse, welche die Kinder von 6 bis 10 Jahren in sich faßt, und beginnen mit dem als einen Unterrichtsgegenstand zu behandelnden Lese-

Schreib=, Recht= und Schönschreibeunterricht. Weshalb die früher getrennt behandelten Unterrichtsgegenstände wesentlich nur einen bilden, ist leicht einzusehen. Die Fertigkeiten des Lesens und Schreibens haben zur Grundlage eine und dieselbe den Kindern zu verschaffende Kenntniß, nämlich die Kenntniß von jedem Laute der Sprache und von der Art, wie jeder sichtbar bezeichnet wird, und sie werden lediglich durch ganz zusammengehörige, einander stets unterstützende, vielseitigste Uebungen in verschiedenartiger Anwendung dieser Kenntnisse erworben. Da es aber Niemandem beifallen kann, die Kinder zuvörderst unrichtig oder häßlich schreiben zu lehren, so wird auch jede Unterweisung im Schreiben eine Unterweisung im Recht= und Schönschreiben sein müssen. Jede Leseschwierigkeit ist auch eine Rechtschreibeschwierigkeit und umgekehrt, und mit der einen wird mithin auch die andre überwunden und beseitigt. Der Unterrichtsstoff hat, da es nicht mehr als 30 verschiedene Laute giebt, und die meisten auch nur eine bestimmte, sichtbare Bezeichnung haben, einen überaus geringen Umfang, und es giebt mithin überaus wenig zu lehren, aber sehr viel zu üben und Anwendung vom Erlernten zu machen, damit es zur Fertigkeit komme. Es reicht vollkommen aus, die Kinder mit den wenigen Lauten bekannt zu machen und sie das Zeichen für jeden kennen und machen zu lehren, d. h. sie schreiben zu lehren; und wenn dies stufenmäßig geschieht und geübt wird, so erwerben sich damit die Kinder selber die sicherste Fertigkeit im Lesen, und der Lehrer kann sich die undankbare Mühe, sie das Lesen besonders lehren zu wollen, ersparen. Sie gelangen auf diesem Wege etwas später dahin, stockend, unsicher und nothdürftig Etwas lesen zu können, als wenn ihnen das Lesen für sich gelehrt wird, erreichen aber viel früher das Ziel, ohne Stocken und mit Sicherheit zu lesen und jede Leseschwierigkeit zu überwinden, und haben damit gleichzeitig rechtschreiben und schönschreiben gelernt. Nach Ablauf der ersten zwei oder drei Schuljahre haben sie die Fähigkeit erlangt, alles Diktirte schön und allen Hauptregeln der Rechtschreibung gemäß auf ihre Tafeln niederzuschreiben, und jeden geeigneten Lesestoff mit großer

Sicherheit, die nie wieder verloren geht, zu lesen und ihre ganze Aufmerksamkeit auf die im Lesestoffe enthaltenen Gedanken zu richten und diese aufzufassen. Von einem ferneren für sich bestehenden Lese-, Recht- und Schönschreibeunterricht kann in den folgenden fünf oder sechs Schuljahren nicht weiter die Rede sein. Es treten diese erlangten Fertigkeiten von da ab in den Dienst der übrigen Unterrichtsgegenstände und bilden sich durch vielfältige tägliche Uebungen bis ans Ende der Schulzeit weiter aus.

Dieser für den ganzen Unterrichtsorganismus der Schule durchaus nothwendigen Forderung, daß der ganze Lese-, Schreib-, Recht- und Schönschreibeunterricht in den ersten zwei oder spätestens drei Schuljahren sein Ziel erreiche und zum beziehungsweisen Abschluß als für sich bestehender Unterrichtsgegenstand gelange, kann indeß nur unter der Bedingung genügt werden, daß für diesen Unterricht eine ganz feste, unwandelbare Grundlage gelegt werde. Diese besteht zunächst in Uebungen des Ohres und der Sprachwerkzeuge, so wie in Uebungen des Auges und der Hand, von denen erstere das Lesen, letztere das Schreiben vorbereiten. Die Unterlassung der letztern hat das aller Erfahrung widerstreitende, überaus fest gewurzelte Vorurtheil herbeigeführt, daß sechsjährige Dorfkinder noch nicht befähigt seien, jeden Buchstaben ganz formgerecht und schön schreiben zu lernen innerhalb derselben Zeit, welche unumgänglich nöthig ist, ihnen den durch jeden Buchstaben bezeichneten Mitlaut ganz sicher und nach seiner Verbindung mit jedem Selbstlaute einzuprägen. Es läßt sich auf jenes Vorurtheil nichts andres Wirksames erwiedern, als: komm und siehe, versuche dasselbe und laß dich überführen. Es wissen es noch immer viele Lehrer nicht, daß alle Uebungen der Hand Thorheit und Zeitvergeudung sind und zu Nichts, als zu festerer Begründung übler Gewohnheiten führen, wenn dieselben nicht auf Uebungen des Auges ruhen. Es stehen noch Viele in dem Wahne, die Ungeschicklichkeit der Hand könne durch bloße Uebungen der Hand gehoben werden; kleine Kinder könnten noch nicht gleich im Anfang die Buchstaben ganz formgerecht bilden lernen, man müsse zuvörderst mit den formwidrigen Buchstaben, die sie

schreiben, zufrieden sein, durch viele Uebungen in solchem Schreiben werde es nach und nach zu formgerechter und schöner Bildung der Buchstaben kommen, eine Erwartung, die bei vielen Kindern oft nach Jahren noch nicht in Erfüllung geht, weil ihr Auge durch stets erneutes Anschauen der mangelhaften und regellosen Leistungen ihrer Hand verwöhnt ist. Ganz andre Erfolge ergeben sich sofort, wenn der Lehrer das Auge der Kinder von ihrem Eintritt in die Schule an übt, Vorgezeichnetes ganz genau aufzufassen, das Aufgefaßte genau zu beschreiben. Dann lernt das Auge befehlen, und die Hand folgt gar bald willig und mit schnell wachsendem Geschick den Befehlen des Auges. Ganz untauglich zu solchen Uebungen des Auges und der Hand sind aber die gewöhnlichen Vorübungen zum Schreiben, welche die Schreibkünstler anzustellen pflegen. Man lehre vielmehr jedes Kind mit Hilfe eines Lineals grade, gleichlaufende, gleichweit von einander abstehende Linien über die ganze Schiefertafel ziehen, lasse dann die breite Seite der Tafel nach unten kehren, und nun durch eben solche Linien jene rechtwinklig durchschneiden, so daß das Kind lernt seine Schiefertafel mit ziemlich genauen Quadraten bedecken. In jedem dieser Quadrate lasse man, wie es der Lehrer auf der Wandtafel vorzeichnet, aus freier Hand erst liegende (wagerechte) Striche, alle genau gleich lang, parallel, in gleichen Abständen zeichnen, dann in gleicher Weise stehende (senkrechte) Linien, dann Ecklinien (Diagonalen), dann mit diesen Ecklinien parallel laufende, immer kürzer werdende; lasse dabei alle möglichen Mängel der Linien (zu kurz, zu lang, krumm, nicht gleichlaufend ꝛc.) an Zeichnungen des Lehrers auf der Wandtafel aufsuchen, den Fehler mit Worten genau von Einzelnen und im Chore angeben, und lasse es ebenso die Kinder selbst aussprechen, was zur Verbesserung geschehen müsse, und in kurzer Zeit befiehlt das sicher gewordne Auge einer gehorsamen Hand, und es fällt bald letzterer gar nicht schwer, die Zeichen für die Selbstlaute aufs genauste formgerecht und schön zu bilden. Es versteht sich indeß wohl von selbst, daß, ehe das Buchstabenschreiben beginnt, der Lehrer in die Tafel jedes Kindes recht deutliche Linien mit einem

Messer eingeritzt haben muß, durch welche die Länge jedes Grund- und Haarstriches bestimmt wird. Auch müssen die Kinder alle Theile eines jeden zu übenden Buchstabens genau nach der Zeichnung auf der Wandtafel wie aus dem Kopfe beschreiben gelernt haben, und reichen zu dieser Beschreibung die wenigen Ausdrücke: Grundstrich, Haarstrich, langer, gebogner Grundstrich, Haarstrich (da oder dort dicker werdend), Bogen, Schleife, Punkt, Strichelchen aus, und es sind diese Uebungen zugleich in sprachlicher Hinsicht recht angemessen und bildend für die Kinder dieser ersten Stufe, da sie stets in vollständigen Sätzen antworten müssen.

Gleichzeitig aber werden in einem andern, weit kleinern Theile jeder Lehrstunde Ohr und Sprechwerkzeuge gebildet durch Auffassen und Nachsprechen jedes vorgesprochenen Selbstlautes, auch zweier, dreier, mehr oder weniger verwandter Selbstlaute; wobei aber bei jedem einzelnen von den Kindern ein Niederschlag der erhobnen Hand gemacht wird. Eben so lernen sie jeden vorgesprochnen Mitlaut genau auffassen und ihn nachsprechen, aber stets begleitet von einem Emporheben der rechten Hand. Sie lernen den zu übenden Mitlaut mit jedem schon bekannten Selbstlaute zu Sylben verbinden, und zwar schneller und langsamer, je nachdem der Lehrer, auf dessen Hand aller Kinder Augen gerichtet sind, dem Aufschlag der Hand den Niederschlag derselben schneller oder langsamer folgen läßt. So lernen sie auch alle Lautverbindungen auflösen in ihre einzelnen Laute, und auch die verwandtesten Mitlaute von einander unterscheiden. Giebt ihnen der Lehrer für jeden eingeübten Mitlaut einen Namen, so lernen sie bald aufs sicherste jede befohlne, nicht vorgesprochne, zweilautige Sylbe bilden und wieder auflösen und ihre Bestandtheile angeben, d. h. sie werden, wenn z. B. der Lehrer befiehlt: macht den Schnurrlaut und o, macht ö und den Lalllaut, macht den Scheuchlaut und u, sofort die Sylben ro, öl und schu bilden und es dem Lehrer sagen, daß die Sylbe ro aus dem Schnurrlaute und o bestehe, auch bald aufs sicherste unterscheiden, ob der Schnurrlaut in dieser Sylbe ein Vorlaut oder ein Nachlaut sei.

Dieses einfache Verfahren nenne ich die durchaus nothwendige Grundlage für den verbundnen Lese-, Schreib-, Recht- und Schönschreibeunterricht; und wer sie legt und nun darauf die Kinder für einen Laut nach dem andern das sichtbare geschriebene und gedruckte Zeichen kennen und ersteres nachbilden, und mit allen schon eingeübten Selbstlautzeichen verbinden lehrt, theils durch Diktiren von Sylben, theils durch Abschreiben von geschriebenen und gedruckten Sylben, theils durch Stellung der Aufgabe, sich selber Sylben zu erdenken und sie niederzuschreiben; z. B. Sylben, in denen der Schnurrlaut Vorlaut, der Selbstlaut aber stets ein anderer ist; und wer es nicht versäumt, die von den Kindern auf ihre Tafeln niedergeschriebenen Sylben stets von ihnen herlesen zu lassen: der wird bald genug die Erfahrung machen, daß durch solche streng geordnete Uebungen jedes Kind gar bald sich selber das Lesen lehrt und zu größester Sicherheit und von Woche zu Woche sichtbar zunehmender Fertigkeit im Lesen, Schreiben, Recht- und Schönschreiben gelangt.*) Es versteht sich, daß die Wandlesetafeln wie die Handfibel aufs genauste für die ineinandergreifenden Uebungen des verbundnen Lese-, Schreib- und Rechtschreibeunterrichts eingerichtet sein müssen, da an lückenloser Anordnung des Stoffes bei Erwerbung äußerer Fertigkeiten allerdings sehr viel gelegen ist. Es giebt eine große Zahl solcher Lehrmittel, die dieser Anforderung entsprechen. Als die wohlfeilsten und sehr zweckmäßigen Wandlesetafeln nenne ich die bei Berger in Guben erschienenen 12 Wandlesetafeln nebst Buchstaben zur Lesemaschine von Albrecht, welche nur 15 Sgr. kosten und sogar auf starkes Papier aufgezogen für diesen Preis gebrauchsfertig zu erlangen sind. Wer noch reichhaltigern Uebungs-

*) Da obige allgemeine Angaben von vielen Seiten als unzureichend für die praktische Ausführung des Unterrichts in allen diesen einander unterstützenden Fertigkeiten bezeichnet worden sind; in einem Lehrplane aber eine Darlegung und Begründung des Verfahrens bis ins Einzelne und Besondre nicht gegeben werden kann: so weise ich auf das von mir verfaßte Schriftchen: Anweisung zum grundlegenden Lese-, Schreib-, Recht- und Schönschreibeunterricht, Berlin bei Wiegandt und Grieben hin, welches nebst den dazu gehörigen Lautzeichenstäben demnächst die Presse verlassen wird.

stoff begehrt, findet ihn auf den 15 Wandtafeln für den Lese- und Schreibunterricht mit veranschaulichenden Bildern von Theel, Berlin bei Wohlgemuth; am vollständigsten aber in der „deutschen Wandfibel von Baumgart und Woysche", 21 Tafeln mit Bildern, Frankfurt bei Trowitzsch u. Sohn (20 Sgr.) und sind letztere vorzugsweise zu empfehlen.

Was die Handfibeln betrifft, so haben fast alle die für arme Dorfschulkinder sehr unzweckmäßige Einrichtung, daß sie nicht bloß aus einer Fibel, d. h. aus einem Leselernbuche bestehen, sondern zugleich ein erstes wirkliches Lesebuch mit enthalten. Da nun die kleinen Kinder das Lesebuch nicht nur Tag für Tag, sondern bei den vielen Abschreibeübungen zu Hause auch fast den ganzen Tag in Händen haben, so wird mit dem Leselernbuche das angefügte schöne Lesebuch mit zerstört oder doch überaus beschädigt, ehe sie von letzterm rechten Gebrauch machen können. Es ist daher durchaus wünschenswerth, daß die Kinder im ersten Jahre nur eine wirkliche Fibel, ein bloßes Leselernbuch in die Hände bekommen und das erste Lesebuch nicht eher, als bis sie ganz sicher lesen, in ihre Hände gelange. Es hat daher in hiesiger Gegend eine ungemeine Verbreitung und große Anerkennung gefunden die bei Berger in Guben in 2 Heften bereits in 4ter Auflage erschienene Bilderfibel von Albrecht, von der die Kinder, sobald die ersten Lese- und Schreibeübungen beginnen, das erste Heft, und nachdem sie mit Sicherheit Sätze jeder Art lesen und schreiben können, das zweite Heft erhalten, in dem die Schreib- und Leseübungen bereits mit dem eigentlichen Sprachunterricht schon in einige Verbindung treten, und das sie bis dahin führt, daß ihnen, nachdem auch dieses Heft schreibend und lesend durchgearbeitet ist, sofort statt einer gewöhnlichen Fibel außer der Bibel das Schullesebuch in die Hände gegeben werden kann, das ihnen den Stoff für den ganzen bis zum Ende der Schulzeit zu ertheilenden Sprach- und Sachunterricht darreicht. Dabei ist besonders das von Wichtigkeit, daß die Einführung dieser Fibel in jede, auch die ärmste Dorfschule ohne alle Schwierigkeiten zu bewirken ist, da jedes Heft dauerhaft broschirt nur 9 Pfennige

kostet. Als ergänzender Lese-, Schreib- und Lernstoff wird den Kindern noch die gebrauchsfertig 6 Pfennige kostende „Spruchsammlung für kleine Kinder", und endlich der eben so viel kostende „Katechismus Luthers", welche den 3ten und 4ten Theil der Albrechtschen Fibel bilden, in die Hände gegeben.

Von ähnlicher Einrichtung, eben so zweckmäßig und noch etwas reichhaltiger, ist die bei Wohlgemuth in Berlin in 5ter Auflage erschienene Handfibel für den Lese- und Schreibunterricht von Theel, welche geheftet auch nur 1½ Sgr. und gebunden in Parthieen 2 Sgr. kostet, und sich durch schön ausgeführte Bilder auszeichnet und auch in zwei Abtheilungen zerfällt, von denen jede einzeln den Kindern in die Hände gegeben werden kann.

Für die unterste Klasse der städtischen Schulen ist bei großer Schülerzahl ein noch reicherer Uebungsstoff wünschenswerth, wie er in der mit saubern Bildern und überhaupt schön ausgestatteten bei Trowitzsch u. Sohn in Frankfurt erschienenen deutschen Handfibel von Baumgart u. Woysche (Preis 3½ Sgr.) enthalten ist. Dagegen darf nicht unerwähnt bleiben, daß die in Bezug auf ihr Lesematerial musterhafte Handfibel von Otto Schulz als Fibel, d. i. als erstes Leselernbuch, gleichwie die dazu gehörigen Wandlesetafeln, für unsere Dorfschulen ganz unbrauchbar ist, und daß selbige als Leselernbuch ein eben so großes Lehrer- und Kinderkreuz, wie als Lesebuch eine Lehrer- und Kinderfreude und Lust ist, und muß daher ihrem Gebrauche der Gebrauch eines wirklichen, stufenmäßige Uebungen enthaltenden Leselernbuches, wie derer von Albrecht und Theel, vorangehen.

Es ergiebt sich bereits aus dem Bisherigen, daß für den Schreibleseunterricht auf den untern Stufen bis zur erreichten Fertigkeit mindestens so viel Unterabtheilungen zu bilden sind, als halbjährige Zuflüsse von neu eintretenden Kindern stattgefunden haben, und besonders bei großer Kinderzahl werden auch diese Abtheilungen, je nachdem die einzelnen Kinder rascher und langsamer fortschreiten, sich spalten. Diese Vielzahl von Abtheilungen bietet aber keine besondern Schwierigkeiten dar, da in diesem Unterricht überhaupt gar wenig zu lehren, sondern vorzugsweise nur Aufgaben zu stellen und deren Lösung zu beaufsichtigen ist;

so daß sich die Schreiblesestunden überhaupt nicht so sehr als Lehrstunden, sondern vorherrschend als Arbeitsstunden darstellen. Der Uebungsstoff aber liegt bereit vor; die Schulstubenwände bieten Raum für viele Wandlesetafeln; beaufsichtigt und geleitet will doch ein jedes Kind bei seinen Uebungen sein, selbst wenn alle dasselbe übten, und es ist daher hierfür gleichgiltig, wenn der Uebungsstoff auch vielleicht für jede Bank ein andrer wäre. Dazu kommt, daß dem Lehrer für jede Abtheilung Helfer zu Gebote stehen. Ich habe schon gegen 12 Abtheilungen in einem Zimmer gehabt, wo dennoch viertelstundenlang zu keiner Abtheilung ein lautes Unterrichtswort gesprochen wurde und doch jedes Kind im eifrigsten, vom Lehrer und von Mitschülern beaufsichtigten, erfolgreichen Lernen begriffen war. Ich erinnere an dieser Stelle noch, daß jede Lehrstunde mit dem Besichtigen der von sämmtlichen Kindern mit beiden Armen dem Lehrer reihenweise entgegengehaltenen zu Hause schön beschriebnen Schiefertafeln beginnt. Es ist dies Geschäft bald beendigt, da nur Einzelne mit einem oder zwei Worten ein Lob oder einen Tadel erhalten. Die meisten Abtheilungen löschen sofort das Geschriebene ab und erhalten vom Lehrer neue Aufgaben gestellt. Während der kurzen Zeit, die der Lehrer damit beschäftigt ist, läßt inzwischen auf den Wink des Lehrers ein Helfer die Kinder der übrigen Abtheilungen das zu Hause Geschriebne von jedem Kinde einzeln halblaut lesen. Nur in den seltnen Fällen, daß Einzelne zu Hause auffallend nachlässig gearbeitet haben, bleiben diese zur Strafe mit erhobner Tafel stehen, bis der Lehrer, nachdem alle Abtheilungen in neue Thätigkeit gesetzt sind, zu ihnen hingeht und das Nöthige mit ihnen bespricht. Die bezeichnete Strafe ist zwar sehr empfindlich, aber auch so wirksam, daß sie nur selten ausgeübt zu werden braucht. Die meisten Uebungen der Kinder während der Schulstunde bestehen im Abschreiben von der Wandtafel, im Niederschreiben auswendig gelernter Bibelsprüche, im Aufschreiben diktirter Sätze, welche dann von den Tafeln abgelesen werden, und wobei gefragt wird, wie jedes Wort geschrieben worden sei. Jeder Fehler wird von den Kindern aufgesucht; die ihn bemerken, erheben so-

fort die Hand und geben, wenn der Lehrer sie auffordert, an, wie sie das Wort geschrieben haben. Obgleich indeß bei allen diesen Uebungen jedes Kind unausgesetzt beschäftigt ist mit Lesen des auf der Wandtafel gedruckten und des von da abgeschriebenen Stoffes, so werden dennoch auch noch besondre Leseübungen, insbesondre zum Zweck der Vorbereitung auf die folgenden Abschreibeübungen, aber auch zur Wiederholung angestellt, bei welchen letztern vornehmlich die Helfer thätig sind, indem sie mit einem Stäbchen auf die zu lesenden Worte der Wandtafel hinweisen und ein Kind nach dem andern, und auch alle im Chore lesen lassen. Es wird indeß nicht in jeder Unterrichtsstunde bei jeder Abtheilung von der Mitwirkung der Helfer Gebrauch gemacht, sondern nur in so weit, als es nöthig ist, damit kein Kind unbeschäftigt und unbeaufsichtigt die Zeit verbringe.

Sind nach Ablauf zweier Jahre die beiden Hefte einer der vorgenannten Fibeln, so wie der auf den Wandtafeln enthaltene Stoff durchgelesen und durchgeschrieben, so bietet von da ab neben dem Schullesebuche das neue Testament, der Katechismus, und das Gesangbuch den Lese- und Abschreibestoff dar, und tritt von nun an bestimmter, wenn auch nicht durchweg, der Lese- und Schreibunterricht in den Dienst des Religionsunterrichts und fördert diesen und namentlich die Memorirübungen in ausgezeichneter, vielfältig über alle Erwartung hinausgehender Weise. Viele Kinder gelangen zu der Gewöhnung, Alles, was sie namentlich zu Hause abgeschrieben haben, auch auswendig zu lernen, obgleich dies nicht durchgängig von ihnen verlangt wird. Vielfältig wird auch das von den Kindern bereits Auswendiggelernte aus dem Kopfe niedergeschrieben. Daneben wird fleißig diktirt. Es wird zugleich der Anfang mit dem Schreiben auf Papier gemacht, was den Kindern ziemlich schwer fällt und weit mehr Schwierigkeiten macht, als man erwarten sollte, daher anfänglich auf diese Uebungen wöchentlich mehrere halbe Stunden ununterbrochen verwendet werden müssen: Lesen und Schreiben treten somit aus ihrer bisherigen engsten Verbindung mehr heraus.

In Betreff des Lesens gilt es nun, nachdem Sicherheit für

immer erreicht ist, die Aufmerksamkeit der Kinder auf die im Lesestoff enthaltnen Gedanken zu richten, ihnen zum Verständniß des Gelesenen und zu den Mitteln zu verhelfen, das gewonnene Verständniß angemessen durch Pausenhaltung und Betonung äußerlich zur Darstellung zu bringen, wozu gutes Vorlesen, kurze Erklärung und Wiedererzählung des Gelesenen die Hauptmittel sind. Die bisweilen ganz übersehene, noch öfter wenigstens nicht genugsam gewürdigte Hauptsache ist aber die, was gelesen wird, d. h. daß nur solche Lesestücke gelesen werden, deren Inhalt dem Kinde durch den Unterricht in der Religionsstunde schon ganz nahe gebracht, bekannt und lieb geworden ist. Jeder Lehrer kann es erfahren, daß solche Abschnitte des N. T. nicht nur gut, sondern schon von manchen Kindern der Unterklasse oftmals unnachahmlich schön, mit ergreifender, andächtiger, seelenvoller Einfalt, wie sie der Lehrer selbst nicht zu lesen im Stande ist, gelesen werden; und dabei macht der Lehrer, wenn er nicht fortwährend neuen Lesestoff darbietet, sondern nach drei bis vier Wochen den schon damals gut gelesenen wiederholt lesen läßt, die überraschende Erfahrung, daß die Kinder das Gelesene fast wörtlich wiedererzählen können, gleich als hätten sie es auswendig gelernt, und es zeigt sich ihm eine zur Bewunderung große Stärke und Treue des Gedächtnisses im kindlichen Alter, insbesondre wenn der gelesene Stoff noch etwas tiefer als bis in das Gedächtniß der Kinder gedrungen war. Man wird es bei solchen Leseübungen recht inne, welch eine Versündigung es ist, wenn man den Kindern inhaltsleeren, faden, oft gar läppischen Lesestoff in nachlässiger und liederlicher sprachlicher Form darreicht, wie er in den ältern Fibeln, Schullesebüchern, Kinder- und Volksfreunden meist durchweg enthalten ist. Bei derartigem Lesestoffe machen die Kinder keine Fortschritte im wirklich guten Lesen trotz vieler Uebungen, und von dem vielen und mancherlei Stoff bleibt Nichts sicher im Gedächtniß, viel weniger sonst wo zurück, sondern die einzige Frucht ist ein zerstreutes Gemüth und zerfahrene Gedanken, die allmälig immer schwerer sich sammeln und sich am Inhalte irgend eines Lesestoffes festhalten lassen. Es wird dann später von Sei-

ten des Lehrers viel Kunst nöthig, um die Gedanken der Kinder so zu leiten und zu sammeln, daß sie den Inhalt des Lesestoffes zusammenhängend auffassen; es ist aber besser, daß diese zeitraubende Kunst wenig zur Anwendung komme und der Lesestoff unmittelbar nach Inhalt und Form sich in's Gemüth und Gedächtniß der Kinder senke und da vorerst ungestört und im Verborgenen seine bildende Kraft beweise.

2. Der verbundene Sach- und Sprach-Unterricht in der Unterklasse.

Als ein zweiter Hauptunterrichtsgegenstand in der Unterklasse ist der verbundene Sach- und Sprachunterricht anzuerkennen. Der erste Sprachunterricht hat zum Zweck, die Kinder selber reden und die Rede Andrer verstehen zu lehren. Beides kann auf keine andre Weise erreicht werden, als dadurch, daß man ihnen zu völlig deutlichen Vorstellungen und Gedanken über das alles verhilft, was in der Außenwelt ihrer Anschauung vorliegt oder vorgelegen hat, sie mit dem Worte bekannt macht, durch welches jede dieser Vorstellungen bezeichnet wird, und sie darin übt, diese Worte zur richtigen Darstellung ihrer Vorstellungen und Gedanken zu gebrauchen. Man klagt mit Grund, daß Dorfkinder sehr wortarm und unfähig zur sprachlichen Mittheilung ihrer Gedanken, und dabei an unrichtige Aussprache und Formbildung der Wörter gewöhnt seien. So kann und darf es bei ihnen nicht bleiben, wenn sie irgend mit Nutzen die Schule besuchen und sichre Fortschritte in irgend einem Unterrichtsgegenstande machen sollen. Denk- und Sprachbildung ist eine der ersten und unausweichlichsten Forderungen, der die Schule genügen muß, wenn irgend ein Unterricht seinem Zwecke entsprechen soll. Aber das ist eine zwar vielgehörte und doch grundlose Behauptung, daß es große Schwierigkeiten habe, dies zu bewirken, oder daß Sprachbildung bei den Kindern wenigstens nur ganz allmälig und sehr langsam zu erreichen sei, besonders da die üble Gewohnheit des elterlichen Hauses stets von neuem und ununterbrochen so nachtheilig entgegenwirke,

daß die Bemühungen des Lehrers um Sprachbildung der Kinder wenig Erfolg haben könnten. Es ist offenbar, daß grade in Beziehung auf Sprachbildung die Schule Mittel besitzt und diese in einem Maße in Anwendung zu bringen vermag, daß der Einfluß des Hauses dagegen fast verschwindet. Es bildet sich sehr bald im Munde des Kindes eine Schulsprache neben der Haussprache, deren es sich im Verkehr mit den Seinigen fortbedient, und erstere übt einen durchaus überwiegenden und die letztere veredelnden Einfluß aus. Mehr als dies ist auch nicht zu erstreben, es soll und darf der Lehrer nicht einmal auf Ausrottung der Haussprache und ihrer mundartlichen Eigenthümlichkeiten ausgehn, wenngleich er selbigen in der Schule nur ganz geringe Zugeständnisse machen darf. Es übersteigt alle Erwartung des Unerfahrnen, wie rasch und sicher schon nach dem ersten Schuljahre die Sprachbildung des Kindes fortschreitet, sobald vom Lehrer der rechte Weg betreten und aller Unterricht sprachbildend betrieben, unausgesetzt von Sprechübungen begleitet wird, die dem Zwecke jedes besondern Unterrichtsgegenstandes dienen. Aber auch nur derartige Sprechübungen sind wirklich sprachbildend. Ein Sprachunterricht, ganz für sich bestehend, ist gradezu ein Unding, da alles Denken und Sprechen einen bestimmten Gegenstand und Inhalt haben muß; und je mehr man Denk- und Sprech- oder Anschauungsübungen zu einem selbstständigen Unterrichtsgegenstand hat ausbilden wollen, desto verkehrter und zweckwidriger haben sie ausfallen müssen. Vor Allem ist vor einseitigen Denkübungen zu warnen, denn nicht alles Denken ist ausreichend oder gar allseitig sprachbildend. Man kann freilich über die wenigen Dinge in der Schulstube, und auch selbst über einen Würfel oder andere Körper von geregelten Ausdehnungsverhältnissen Denkübungen in unübersehlicher Menge und Ausdehnung anstellen; aber es ist dies in der Dorfschule und überall eine übelangewendete Kunst, die keinen Dank verdient und erntet, weil das Kind dabei trotz einiger formalen Denkbildung geistig verarmt und verhungert. Nicht an dem inhaltsleersten Stoffe, wie Form und Zahl, sondern an dem inhaltsreichsten, den die Außenwelt dar-

bietet, will zuerst des Kindes Denkkraft geübt werden, wenn diese Uebungen sich sprachbildend erweisen sollen. Das Kind hat auf dieser Stufe nur Freude und Genuß an den inhaltsvollsten Vorstellungen. Es fällt daher auf der untersten Stufe der Sprachunterricht völlig zusammen mit der ersten Unterweisung von der ganzen Außenwelt, die das Kind umgiebt, von Allem, was da ist, was vorgeht und geschieht in derselben. Aber es darf auf dieser Stufe nicht daran gedacht werden, die Welt und das volle Leben mit seinen reichen Wechselbeziehungen auseinanderzureißen und das Einzelne zu klassificiren, oder den Unterricht in den besondern Fächern, in den sogenannten Realien, planmäßig auch nur dadurch vorzubereiten, daß eine Art von systematischer Anordnung in den Stoff des ersten innig verbundnen Sach- und Sprachunterrichts gebracht werde. Es ist darauf wenigstens nur ein sehr untergeordneter Werth zu legen. So wie das Leben die mannigfachsten Erscheinungen oft in schnellem Wechsel vorüberführt, so steht dem Dorfschullehrer in der Mitte seiner Kleinsten auch noch die schöne Freiheit unverkümmert zu, nach Herzens Belieben ein Bild nach dem andern aus dem vollen Leben zu greifen und es so mit den Kindern zu beschauen, wie es ihm und ihnen gefällt und behagt. Das Ganze erhält seine Einheit durch die Einheit des Zweckes aller einzelnen Betrachtungen. Und dies ist von sachlicher Seite der, das Kind zu belehren über Alles, was von Welt und Leben bisher seiner Anschauung vorgelegen hat; von sprachlicher Seite aber der, ihm den Wortschatz seiner Muttersprache zum Verständniß und zum eignen Gebrauche insoweit zu übergeben, als es dessen bedarf zur Bezeichnung alles dessen, was es von Welt und Leben wahrgenommen, erfahren und in der Schule gelernt hat.

Es kann und muß nun wohl der Lehrer mit Betrachtung dessen den Anfang machen, was in der Schulstube der Anschauung der Kinder vorliegt. Er kann die Dinge, die sich da befinden oder die er absichtlich zu diesem Zweck hineinbringt, mit ihnen betrachten; er kann sie die Theile ihres eignen Körpers auffassen und benennen lassen; er kann sie viele Bewegungen mit denselben vornehmen und sie dann beschreiben lassen, was sie allesammt ge-

than haben, daß sie z. B. die rechte flache Hand auf den Scheitel, den Nacken, die linke Achsel, das rechte Knie gelegt, daß sie den Daumen oder Zeige- oder Mittelfinger der rechten oder linken Hand an die linke Schläfe, an die Augenwimpern, den Nasenrücken, den obern oder untern Kinnbacken oder Zahnreihe rc. gehalten; er kann sie die Hauptstücke ihrer Bekleidung und woraus sie gemacht sei, angeben lassen; aber das alles sind doch Dinge, die bald gefaßt sind, und bei denen nicht lange verweilt werden darf. Die Fortführung des ersten verbundnen Sach- und Sprachunterrichts kann schlechterdings nicht ohne Hilfsmittel in förderlicher und ganz angemeßner Weise geschehen. Es genügt durchaus nicht, die Kinder durch Worte erinnern zu wollen an Orte, wo sie gewesen, an das, was sie dort wahrgenommen haben. Der Gebrauch von Worten setzt ja das Verständniß derselben von Seiten der Kinder bereits voraus und steht also in unvereinbarem Widerspruche mit einem Unterrichte, dessen Aufgabe es eben ist, den Kindern erst zu den durch solche Worte bezeichneten Vorstellungen zu verhelfen. Es sind daher schlechthin unentbehrlich bildliche Darstellungen von allen den Dingen und Thätigkeiten, welche die Kinder bereits wahrgenommen haben, und an die sie erinnert werden sollen und müssen, damit sie sich klare Vorstellungen davon bilden und dieselben durch das rechte Wort bezeichnen lernen. Erst beim Gebrauch solcher Bilder kommt es zum Vorschein, welch eine große Summe von freilich sehr unsichern Kenntnissen über Welt und Leben auch kleine Dorfkinder schon eingesammelt haben, und welch eine große Zahl von Worten ihrer Muttersprache sie schon gehört haben, obgleich sie meist unfähig sind, von selbigen einen selbstständigen Gebrauch zu machen. Lernt schon ein zweijähriges Kind im elterlichen Hause auf überraschende Weise schnell ein Wort nach dem andern verstehn und gebrauchen, so kann es nicht Wunder nehmen, wenn sechs- und siebenjährige in der Schule zu einem rasch anwachsenden Wortreichthum gelangen und bei planmäßigen Uebungen nach 2 bis 3 Schuljahren dahin kommen, daß sie ihre Gedanken über einen mit ihnen besprochnen Stoff, geleitet durch die ihnen vorliegende

bildliche Darstellung, in sprachrichtigen Sätzen, nicht bloß mündlich, sondern auch schriftlich darlegen und ihre Gedanken an einander reihen können.

Es ist hiernach ersichtlich, daß gar viel darauf ankomme, daß der Lehrer durch ganz zweckgemäße bildliche Darstellungen bei diesem Unterricht unterstützt werde. Glücklicher Weise sind solche vorhanden in den von Reimer und Wilke herausgegebnen, auch von der Behörde längst zur Anschaffung in allen Volksschulen empfohlnen 80 Bildertafeln (Berlin bei Oehmigke, Preis 1 Thlr.), die in Betreff der Wahl des Stoffes im Wesentlichen kaum übertroffen werden können; denn sie enthalten im Ganzen Nichts, was nicht schon in ähnlicher Weise im wirklichen Leben der Anschauung der Kinder bereits vorgelegen hätte, und lassen eben so kaum Etwas vermissen, was zur Bereicherung des Wortschatzes der Kinder auf dieser Stufe erforderlich wäre. Ihr Hauptwerth besteht darin, daß sie lauter wirkliche Lebensbilder darbieten, nur anfänglich einzelne Gegenstände, aber auch diese stets in deutlich erkennbaren Zuständen und Thätigkeiten, sodann aber stets mehrere Dinge nach ihren wirklichen, vom Kinde schon oft wahrgenommenen Beziehungen zu einander, und dies wiederum in so angemessener Beschränkung, daß das Kind alles Dargestellte ganz vollständig aufzufassen und erschöpfend sprachlich darzustellen vermag. In sehr angemessener Weise schließen sich zur Fortführung des ganzen verbundnen Sach- und Sprachunterrichts an diese 80 kleinen Bildertafeln die 16 großen von Carl Wilke (Preis $17\frac{1}{2}$ Sgr.) an, welche ganze Anschauungskreise mit ihrem überaus reichen und mannigfaltigen Inhalt darstellen, und zu deren Gebrauch eine von Bormann herausgegebene Anweisung (das Leben in Stadt und Land, Feld und Wald. Berlin bei Schulze, $7\frac{1}{2}$ Sgr.) vorhanden ist, der man ihre Entstehung aus dem Schulleben an jeder Zeile ansieht, und von der man getrost versichern darf, daß aus ihren wenigen Blättern der Lehrer mehr für seine Schule Brauchbares zu entnehmen vermag, als aus ganzen Bändereihen methodologischer Anweisungen zum Sprachunterricht, zu Denkübungen und dergleichen. Es zeigt dieses

Schriftchen sehr deutlich den Weg, der zu sichern Erfolgen führt, und obwohl es nicht auf die genannten 80 Bildertafeln, noch auf die ersten Anfänge des verbundnen Sach- und Sprachunterrichts in der Dorfschule Rücksicht nimmt, so wird es dem Lehrer dennoch auch dafür die wesentlichsten Dienste leisten. Ueber die Behandlung dieser Anfänge sei noch Folgendes im Allgemeinen bemerkt. Der Lehrer halte eine der 80 Bildertafeln (im Ganzen nach ihrer Reihenfolge) den Kindern vor Augen, zeige genau auf alles einzelne daran Erkennbare hin und lasse stets die einfache Frage: was siehst du hier? beantworten, die Antwort von andern Kindern, auch häufig vom Chore einer, zweier oder aller Bänke in vollständigem Satze wiederholen. Es stellt z. B. die erste Tafel eine Kuh, ein Pferd, einen Hund, eine Katze, einen Mann, einen Hahn, einen Tisch und einen Eimer dar in stehendem Zustande, und die zweite Tafel dieselben Gegenstände, aber sämmtlich liegend. Der Lehrer lasse nach der ersten Tafel jedes dieser Dinge benennen, und erforsche sodann den Umfang der Kenntnisse, welche die Kinder von allen diesen Dingen haben, hinweisend auf ihre deutlich abgebildeten Theile. Er lasse diese Dinge unter einander vergleichen, theils überhaupt, theils nach der Beschaffenheit ihrer Theile. Er führe z. B. zur Unterscheidung der leblosen von den lebenden, der vierfüßigen von den zweibeinigen, der behaarten Thiere von dem befiederten Hahne und von dem mit Kleidern bedeckten Manne. Er mache aufmerksam darauf, wie sich die Kuh mit den Hörnern, das Pferd mit dem Hufe, die Katze mit den Krallen, der Hund mit den Zähnen, der Hahn mit dem Schnabel, der Mann mit dem Stocke vertheidigt, den er in seiner Hand hält; und wie man daher von dem einen Thiere sage, daß es stoße, während ein andres schlägt, beißt, kratzt oder hackt, wie auch wohl die Thiere dabei oder vorher oder nachher brüllen, wiehern, bellen, kreischen oder krähen, und mancher Mensch um Hülfe schreit oder häßliche Worte ausstößt, wogegen Tisch und Eimer Nichts von dem allen thun. Es frage der Lehrer danach, wovon sich jedes der abgebildeten Thiere ernähre, und welche von ihnen dem Menschen Nahrungsmittel gewähren. Er

frage, weshalb der Mensch ihnen allen Nahrung darreiche und sie in seinem Hause halte. Er verweise hierbei darauf, woraus die Stiefel, der Hut, die Kleider des abgebildeten Mannes gemacht seien, und woraus dagegen der Tisch, der Eimer und dessen Henkel, wodurch deren Theile zusammengehalten werden, und zu welchem Zwecke der Mensch diese Geräthe anfertige. Es stelle in einer folgenden Lehrstunde der Lehrer die zweite Tafel neben der ersten den Kindern vor Augen, damit sie dieselben Dinge nach ihren verschiedenen Zuständen unterscheiden und diese ihnen wohlbekannten Zustände mit dem richtigen Worte bezeichnen lernen. Er lasse auffassen, wo sie stehen oder liegen, der Hahn neben dem Eimer, der Mann zwischen dem Eimer und Tische rc., er frage die Kinder, wo sie Kühe und Pferde haben stehen sehen, als z. B. im Stalle, an der Krippe, auf der Weide, vor dem Wagen, dem Pfluge, der Egge; den Hahn auf dem Dünger, auf dem Zaune, und leider auch im Garten selbst; wo dagegen den Tisch, den Eimer? Er frage danach, weshalb das Pferd, der Hahn, der Mann rc. daliegen; das Pferd, weil es todt ist; der Hahn, weil er geschlachtet ist; der Mann, weil er müde oder faul ist; die Katze, weil sie lauert, und die Kuh, weil sie wiederkäut, während der liegende Hund mit hocherhobenem Kopfe auf den zuzuwerfenden Bissen wartet. Es frage der Lehrer nach den Uebergangszuständen vom Stehen zum Liegen und umgekehrt, und ob der liegende Tisch und Eimer sich auch selbst gelegt haben und wiederaufstehen werden. Er frage, wo und worauf und warum sich des Nachts die Thiere und der Mensch legen, was geschehen müsse, wenn die Kuh nicht aufstehen will oder ein Kind nicht aus dem Bette mag rc.

Dieser beispielsweise nach den zwei ersten Bildertafeln angedeutete Stoff ist indeß bei vollständiger Ausführung schon viel zu umfassend, als daß er irgend erschöpft werden dürfte; aber es darf wenigstens über das alles gesprochen werden, wogegen es z. B. durchaus nicht am Orte wäre, das Kind zu fragen, ob es auch schon Thiere gesehen habe, die dem Hahne ähnlich seien, und es dadurch zu den abstrakten Begriffen Vogel und Säuge-

thier hinzuleiten, oder gar unter letzteren, nach der von den Kindern aufgefaßten Verschiedenheit ihrer Füße, eine Klassificirung anzubahnen. Der Stoff der folgenden Bildertafeln, namentlich derer, welche die transitiven Zustände der Dinge darstellen, wird natürlich noch viel reichhaltiger, da auf selbigen niemals bloß ein einzelnes Ding nach seinem Zustande, sondern immer zugleich noch ein andres Ding abgebildet ist, das dadurch eine Einwirkung erfährt und in einen leidenden Zustand versetzt ist. Da somit durch die ganze Bilderreihe dem Kinde nach und nach nicht etwa bloß die einzelnen ihm bekannten Dinge der Außenwelt für sich, sondern diese auch fast nach allen ihren wichtigsten Beziehungen zu einander und Einwirkungen auf einander vorgeführt werden, insoweit nämlich selbige der Anschauung der Kinder schon irgend wie vorgelegen haben, und sie also durch Bilder daran erinnert werden können: so ist das eröffnete Feld der Betrachtung viel zu weit, als daß es bis zu den äußersten Grenzen hin durchmessen und der sich darbietende Stoff ganz verarbeitet werden könnte. Der Lehrer darf es nie vergessen, daß er nicht bloß Sachunterricht zu ertheilen hat, sondern daß dieser Unterricht dem Kinde zugleich alles das gewähren soll, was zu dessen Sprachbildung erforderlich ist, daß er auf jede Weise den Wortschatz der Kinder zu mehren und sie im Gebrauche desselben zu üben hat; daß die Kinder nicht bloß Kenntnisse erlangen, sondern vor Allem ihre Gedanken mündlich und schriftlich angemessen und richtig mittheilen lernen sollen, und daß solches alles nur durch vielfältige Uebungen im Reden und Aufschreiben zu erreichen ist. Es hat sich hienach der Sachunterricht auf dieser ersten Stufe darauf zu beschränken, nur zu erforschen und zu erfragen, was die Kinder schon wissen, was sie durch eigne Wahrnehmung und zufällige Belehrung im elterlichen Hause von den Dingen der Außenwelt bereits gelernt haben; und der Lehrer hat somit nur diese schon eingesammelten Kenntnisse der Kinder zu berichtigen, ein wenig zu ergänzen, die dunkeln Vorstellungen klarer und bestimmter zu machen und den Kindern die sprachlichen Mittel zuzuführen, Alles, was sie von der Außenwelt wissen und gelernt haben,

Andern vollkommen verständlich mitzutheilen. Es darf mithin der Lehrer auf dieser Stufe nie sehr weit von dem auf dem Bilde Dargestellten abführen, am wenigsten aber die Bilder als bloße Anknüpfungspunkte für allerlei dem Kinde noch unbekannte sachliche Kenntnisse benutzen; sondern er hat sich im Ganzen innerhalb der Grenzen des den Kindern völlig Bekannten und schon oft von ihnen Wahrgenommenen zu bewegen. Er darf die Bilder nie als Belehrungsmittel gebrauchen, sondern hat sie nur als ein bequemes Erinnerungsmittel an das, was das Kind von der Außenwelt schon oftmals selber wahrgenommen hat, anzusehen und zu benutzen. Man glaube ja nicht, daß ein Unterricht, der den Kreis des Bekannten wenig oder gar nicht verläßt, der anziehenden Kraft für die Kinder ermangle; es gewährt vielmehr den Kindern eine große und volle Befriedigung, sich in den Besitz der Mittel gesetzt zu fühlen, über Alles, was sie wissen, Rede und Antwort geben zu können; wogegen es zu dem Peinlichsten für Kinder wie für Erwachsene gehört, über einen Stoff reden zu sollen, dessen man nicht vollkommen mächtig ist, zu dessen Mittheilung der innere Drang fehlt und durch äußere Nöthigung ersetzt werden soll. Mit Kindern der Unterklasse über Anderes, als ihnen völlig Bekanntes, Redeübungen anstellen zu wollen, ist ein wenig dankenswerthes Unternehmen, so viel Kunst auch darauf verwendet werde. Ueberdies ist wohl zu beachten, daß die älteren und fähigeren Kinder gar Vieles wissen und zur Mittheilung bringen, dem für die übrigen Kinder auch der weckende Reiz der Neuheit nicht abgeht.

Was nun aber die andre Seite dieses Unterrichts, nach welcher er Sprachunterricht heißt und Sprachbildung bezweckt, betrifft, so liegt dem Lehrer ob, für jede gewonnene Vorstellung das richtig bezeichnende Wort zu erfragen oder zu geben, die Kinder in dessen Gebrauch zu üben, sie die verschiedenartigen Vorstellungen zu Gedanken verbinden und in sprachrichtigen Sätzen aussprechen zu lassen, den Haupttheilen des Satzes nähere Bestimmungen hinzuzufügen, sobald der Inhalt der Wahrnehmung des Kindes dazu Veranlassung und Aufforderung giebt, den Satz-

bau und die Betonung der einzelnen Satztheile je nach der Beschaffenheit und dem Zwecke der fragenden Sätze des Lehrers abändern zu lehren. Eben so hat der Lehrer die Kinder in der Wortzusammensetzung und Wortableitung zu üben, was außerordentlich leicht gelingt und worin sie bald zur Fertigkeit gelangen, wenn der durch die Anschauung gewonnene Denk- und Sprachstoff sie nöthigt, von den durch Grundwörter bezeichneten Grundvorstellungen andre abzuleiten.

Besonderer Fleiß ist noch vornehmlich auf die richtige Formenbildung der Wörter, namentlich der Verba, zu verwenden, da nur sehr wenige Kinder diese richtig zu bilden vermögen, und es gelingt dieselbe sehr gut, sobald nur der Lehrer die Kinder zuvor genöthigt hat, mit derselben Zustandsvorstellung die verschiedenen Zeitvorstellungen zu verknüpfen. Das kann er bewirken zunächst und am bequemsten dadurch, daß er das eben angeschaute Bild der Anschauung des Kindes entzieht und z. B. statt der Fragen: was thut, was macht der Gärtner? die andern stellt: was machte der Gärtner? was hat er gethan? womit hat er den Baum beschnitten? Fast eben so leicht ist es, das Kind zu nöthigen, sich die Zustände als zukünftige zu denken, indem man sie nämlich an die Reihenfolge vieler bereits besprochnen auf einander folgenden Zustände erinnert. Es fragt z. B. der Lehrer: könnt ihr mir nun Alles sagen, was der Gärtner zu thun hat, wenn er einen Baum pflanzen will? Die Antwort auf die bestimmtere Frage: was muß er zuerst thun? ergiebt sich aus dem, was das Kind auf dem Bilde dargestellt sieht. Alle folgenden Fragen lauten: was wird er dann thun? und schon die Form der Frage macht es dem Kinde ganz leicht, die richtige Form der Zustandswörter für die zukünftige Zeit zu bilden. Geht dann der Lehrer die verschiedenen Thätigkeiten des Gärtners von der letzten an rückwärts durch, so lautet die Form der Frage: was hatte er zuvor gethan? und das Kind sieht sich genöthigt, alle Thätigkeiten des Gärtners als schon in vergangner Zeit vollendete sich vorzustellen. Schwerer fällt es dem Kinde die Zustände als solche aufzufassen, die in der Zukunft vollendet sein werden; aber durch die deut-

liche Auffassung der Reihenfolge von einander abhängiger Zustände wird es dazu genöthigt, jeden frühern als vollendet zu denken, ehe der folgende eintritt. Hat es aufgefaßt, daß der Gärtner zuerst ein Loch graben müsse, so gelangt es auch zu der deutlichen Vorstellung, daß er den Baum erst dann einsetzen werde, wenn er das Loch fertig gegraben haben wird, oder wenn das Loch gegraben sein wird, und es lernt bei einiger Unterstützung und Uebung auch diese sehr zusammengesetzten Formen bilden und richtig gebrauchen. So wie man, statt nach dem Zustande des Subjekts, nach dem des Objekts fragt, also etwa danach, was mit dem Baume geschehe, oder geschehen sei, oder geschehen werde; so sieht sich das Kind gezwungen, den besprochnen Zustand als einen erlittnen aufzufassen, und bildet die Formen des Passivs für alle verschiedenen Zeiten und antwortet: er wird von dem Gärtner beschnitten, gepflanzt, angegossen, oder er ist beschnitten worden, wird begossen werden, wenn er wird gepflanzt worden sein 2c. Sobald nur erst die mit dem Zustande verbundene Zeitvorstellung in dem Kinde erweckt ist, so sucht es auch die entsprechende Form des Zustandswortes und versucht sich wenigstens darin, dieselbe zu bilden. Gelingt es ihm nicht, sie richtig zu bilden, so wird die Frage an ein geübteres Kind gerichtet und dann von neuem an das zuerst befragte. Dem Kinde fehlt oft nur der Muth zur richtigen Formenbildung, namentlich bei sehr zusammengesetzten Formen. Durch häufiges Anhören derselben, zumal wenn sie, im Chore gesprochen, stark ins Ohr fallen, bekommt es Zuversicht und Sicherheit. Es versteht sich wohl ohne Weiteres, insbesondre bei Kindern einer Dorfschule, die von selbst nur wenige dieser Formen richtig zu bilden, zu verstehen und zu gebrauchen wissen, daß nicht gleich bei Betrachtung der ersten Tafeln alle Formen des Zustandswortes gebildet und geübt werden. Es werden vielmehr bei den ersten Tafeln die Kinder durch zweckentsprechende, sehr leicht zu bildende Fragen zum Gebrauch und damit zum Verständniß der Casus- und Pluralformen der Ding- und Eigenschaftswörter genöthigt; da aber bei allen Tafeln die Betrachtung sich vorzugsweise auf die Zu-

stände der Dinge richtet, so müssen bei jeder Tafel die Uebungen in der Formbildung der Zustandswörter nach Bedürfniß wiederkehren, am meisten bei den Zustandswörtern, deren Umlautung schwieriger und von der mundartlichen des elterlichen Hauses sehr abweichend ist; und es lernt somit jedes Kind nach und nach alle diese Formen richtig verstehen und selbstständig gebrauchen, was ohne diese Uebungen in der Regel nie geschieht, am allerwenigsten aber in der Dorfschule durch Deklinir- und Conjugirübungen oder durch Namengebung für alle Formen der Ding- und Zustandswörter zu erreichen ist. Auch wenn es gelänge, durch derartige Uebungen oder Aufstellung von Paradigmen die Kinder mit den Wortformen und selbst mit der Art und den Gesetzen ihrer Entstehung völlig bekannt zu machen, so leuchtet doch ein, daß sie damit von deren Bedeutung noch nichts erfahren und dadurch diese Wortformen zwar kennen, aber weder verstehen noch gebrauchen lernen. Die Zeit ist wohl endlich glücklich vorüber, in der man meinen konnte, durch Namengebung für alle diese Formen auch den Kindern der Volksschule den abstrakten Begriff von der Bedeutung einer jeden dieser Wortformen mitgeben zu können, und sie damit in den Stand zu setzen, von diesen abstrakten Begriffen auf jeden der unzähligen konkreten Fälle beim Sprechen und Niederschreiben der Gedanken die richtige Anwendung zu machen. So dürfen wir denn auch getrost hoffen, daß die allerdings etwas weniger verkehrt angewendete abstrakte Satz- und Denklehre sammt den unzähligen zu deren Einprägung und Anwendung geschriebenen Uebungsbüchern aller Art, nachdem es ihr nicht hat gelingen können, den Kindern zur Bildung gehalt- und werthvoller Gedanken und Sätze zu verhelfen, demnächst zu ihrem mißvergnügten Rückzuge aus der unheimlichen Kinderschule nach ihrer Heimath, in die Stuben und Schulen der Gelehrten, sich anschicken und Lehrern und Kindern freiere Luft und fröhliche Bewegung gönnen werde.

Zum Schluß der Betrachtung jeder Bildertafel läßt der Lehrer von den Kindern den ganzen besprochenen Stoff, hinweisend auf die einzelnen Theile des Bildes, wiederholend zusammentragen,

die einzelnen Sätze an einander reihen oder auch unter einander in Verbindung setzen, so daß der durch die Betrachtung erreichte Gewinn an Sachkenntnissen und Sprachbildung der Hauptsache nach sich übersichtlich darlegt. Insbesondere ist zu bemerken, daß das ganze Verfahren bei Betrachtung jeder einzelnen Bildertafel sich keineswegs in gleicher Weise wiederholt. Es wird vielmehr je nach Beschaffenheit des dargebotnen Stoffes bald diese, bald jene Seite der Sprachbildung hervorgehoben, andre oft ganz unbeachtet gelassen. Es wird über manche Bildertafel schnell hinweggegangen, bei andern lange verweilt. Es wird überhaupt bei dem dargebotenen Stoffe nur so lange verweilt, als er anregend wirkt und einen Gewinn für Erweiterung der Sachkenntnisse und der Sprachbildung der Kinder erwarten läßt, der im richtigen Verhältniß zum erforderlichen Zeitaufwand steht. Alle Uebungen im bloßen formalen Denken sind abzuschneiden, da der Werth des Denkens und Sprechens sich wesentlich nach seinem Inhalt und seinem Gewinn für die materielle Bildung der Kinder bemißt, und Welt und Leben einen so reichen Inhalt haben, daß zum Denken des Leeren oder des für Welt und Leben Bedeutungslosen in der Dorfschule keine Zeit zu erübrigen ist.

Endlich ist noch zu bemerken, daß das letzte Viertel oder Drittel jeder Unterrichtsstunde zu Uebungen der Kinder im Niederschreiben der ihnen zugeführten Gedanken bestimmt ist. Die Kinder richten ihre Blicke auf die jetzt an die Wand gehängte Bildertafel; die kleineren schreiben nur die einzelnen Worte nieder, die sie haben verstehen und gebrauchen lernen; die größeren schreiben einzelne für sich bestehende Sätze auf ihre Tafeln, die als das Hauptergebniß der vorangegangenen Betrachtung mehrfach, oft im Chore, ausgesprochen worden waren; der größte Theil aber der Kinder fertigt einen zusammenhängenden Aufsatz über den ganzen auf der Bildertafel vorliegenden Stoff an, so daß für die obere Hälfte der Unterklasse jede dieser Unterrichtsstunden als eine Anleitung zur Anfertigung eines schriftlichen Aufsatzes, d. i. zur Sammlung, Anordnung, zu selbstständiger, angemeßner sprachlicher Darstellung eines ihnen wohlbekannten Stoffes, an-

gesehen werden kann. Während die Kinder diese Aufgaben lösen, wendet sich der Lehrer zu den kleinsten Kindern, die noch keine Wörter aufschreiben können, und stellt mit diesen, welche bei der Betrachtung der Bildertafel meist nur auffassend thätig gewesen sind, die nöthigen, oben angedeuteten Redeübungen über einen für sie geeigneten Stoff an. Zuletzt lesen einige Kinder der oberen Abtheilungen die von ihnen niedergeschriebenen Worte, Sätze und Aufsätze vor. Nicht selten geschieht dies jedoch erst in einer darauf folgenden Lese- und Schreibstunde, namentlich wenn der Stoff sehr umfangreich war. Es findet in diesem Falle auch häufig ein wechselseitiger Umtausch der beschriebenen Tafeln der Kinder statt, in Folge dessen jedes die Arbeit seines Nachbars durchgeht, das Fehlerhafte anstreicht und beim lauten Vorlesen dieser fremden Arbeit die begangenen Fehler angiebt und verbessert. Es ist aus vielen Gründen besser und erfolgreicher, wenn dies nur dann und wann geschieht, als wenn es zur stehenden Regel gemacht wird. Es muß vielmehr Regel bleiben, daß jedes Kind seine eigne Arbeit vorlese und der Beurtheilung Aller und insbesondre des Lehrers darbiete.

Daß bei diesen Uebungen die erlangte Schreibfertigkeit in den Dienst des Sach- und Sprachunterrichts tritt, liegt ohne Weiteres vor; dagegen möchte es nicht überflüssig sein, hervorzuheben, daß der besprochene Sprach- und Sachunterricht die positive Grundlage und unentbehrliche Bedingung für den ganzen eigentlichen Leseunterricht ist; d. h. wo dieser Unterricht fehlt oder wo er nicht zu dem bezeichneten Ziele führt, da darf auch auf ein Fortschreiten im eigentlichen Leseunterricht, der ganz vom Verständniß der im Lesestoffe enthaltenen Gedanken abhängig ist, so wie auch auf einen fördernden Einfluß des Leseunterrichts auf die Denk- und Sprachbildung des Kindes nicht mit Sicherheit gerechnet werden, da jedes Aneignen fremder Gedanken durchaus einen Vorrath an eignen Gedanken und den gesicherten Besitz eines Wortschatzes voraussetzt. Schließlich möge noch nachträglich bemerkt werden, daß es sehr zweckmäßig ist, den Gebrauch der 80 Erinnerungstafeln an das, was die Kinder schon vielfäl-

tig von Welt und Leben wahrgenommen haben, öfters zu unterbrechen durch Vorführung wirklicher Dinge aus der Sinnenwelt, die vor ihre Augen gestellt und in ihre Hände gegeben werden. Dazu dienen im Sommer die bekanntesten Pflanzen, die auf Feld und Wiese, im Walde und im Garten wachsen, insbesondre auch die schädlichen Gewächse; namentlich aber darf von Strauch- und Baumarten der Umgegend keine unvorgezeigt und unbekannt bleiben. Für den Winter empfiehlt sich als Unterbrechung eine Betrachtung der Dinge lediglich nach ihrer körperlichen Form und deren Begrenzung durch Flächen und Linien, und nach der Zahl und Beschaffenheit ihrer Kanten und Ecken. Es muß sich indeß diese Betrachtung auf Körper von geregelten Ausdehnungsverhältnissen beschränken, also auf die Kugel, die regelmäßigen Körper, so wie auf die Prismen, Pyramiden, Walze und Kegel, denen allenfalls um nützlicher Vergleichung willen noch ein von sechs und ein von sechszehn gleichen gleichseitigen Dreiecken eingeschloßner Körper beigefügt werden kann. Es macht sehr wenig Mühe, selbige von schwacher Pappe anzufertigen, und können an einigen die Flächen, an andern die Kanten mit Papier von verschiedenen Farben beklebt oder in Ermangelung dessen betuscht werden, theils um die Flächen und Kanten besser unterscheiden und benennen zu können, theils um die Kinder in Unterscheidung der Farben und deren richtiger Benennung zu üben. Einzelne Flächen möge der Lehrer auf die Wandtafel abzeichnen und von den Kindern auf ihre Tafeln nachzeichnen lassen, um solche selbstständiger nach Gleichlauf und Winkelbildung ihrer begrenzenden Linien betrachten zu können. Die Lineale der Kinder müssen durch den Lehrer in Zollstöcke verwandelt werden, denn es müssen die Kinder durch wirkliches Messen sich überzeugen von dem Größenverhältniß der Linien, die sie auffassen und zeichnen sollen, und auf diesem Wege zu den wichtigsten Kenntnissen über ausgedehnte Größen geführt werden. Die Formenlehre der Pestalozzischen Schule ist gänzlich bei Seite zu lassen: denn, ob sie auch denkbildend ist, so ist sie doch wenig sprachbildend und viel zu beziehungslos auf Welt und Leben, als daß ihr für die Volks-

schule ein bedeutendes geistbildendes Element zugestanden werden könnte.

3. Der Rechenunterricht in der Unterklasse.

Als einen dritten Gegenstand des Unterrichts in der Volksschule nennen wir das Rechnen. Er steht nicht außer Verbindung mit den übrigen, ist aber durchaus nicht so innig verwebt und verwachsen mit dem Ganzen des Unterrichtsorganismus der Volksschule, wie die übrigen Gegenstände, und erhellt schon daraus, daß er nur auf eine untergeordnete Stelle Anspruch zu machen hat. In welchem Maaße von grund- und geistlosen Voraussetzungen aus die übertriebensten Vorstellungen über den Werth dieses Unterrichtsgegenstandes für Denk- und Geistesbildung eine lange Zeit hindurch Geltung erlangt hatten, zum Theil sogar noch haben, ist bekannt genug. Es muß zugegeben werden, daß sich an keinem Gegenstande so ausgedehnte Denkübungen in lückenlosester Reihenfolge in der beliebtesten Modekunstform des Unterrichts vornehmen lassen, als an dem, der an sich ohne alle Beziehung auf die Höhen und Tiefen des Lebens, wie auf den unerschöpflichen Reichthum der Erscheinungen der Außenwelt ist und es ausschließlich mit den inhaltslosesten und deshalb faßlichsten aller menschlichen Vorstellungen zu thun hat: aber es ergiebt sich eben daraus sein äußerst beschränkter Werth, und wie arg man sich täuscht, wenn man hofft, vorzugsweise durch diesen Unterricht eine vielseitige Denkbildung oder gar Geistesbildung der Kinder zu erzielen, oder auch nur anbahnen zu können.

Dieses Letztere ist in der Volksschule, in der die Betrachtung der Zahl- und ausgedehnten Größen nie bis dahin verfolgt werden kann, wo sie erst einen selbstständigen und allerdings überaus hohen Werth erhält, durchaus nur in dem Maße erreichbar und möglich, als die Zahlenlehre nicht als ein selbstständiger Unterrichtsgegenstand, sondern nur als ein Theil des allgemeinen Sachunterrichts angesehen und behandelt wird. Es ist allerdings zweckmäßig, denjenigen Theil des allgemeinen Sachunterrichts,

der die Dinge der Außenwelt nach ihrer Anzahl, nach ihren Mengen und Theilen, nach den in ihrem Zahlverhältniß sich darstellenden innern Beziehungen zu einander in Betracht zieht, in gesonderten, eigens dafür bestimmten Lehrstunden zu betreiben; aber es muß dabei als Hauptforderung festgehalten werden, daß dieser Unterricht sich auf jeder Stufe nur als ein besondrer Theil des allgemeinen Sachunterrichts erkennbar mache. Wie er von sachlichen Belehrungen über gleichbenannte Theile eines Dinges (die Finger der Hand, die Wände, Thüren, Fenster der Stube 2c.) ausgehen muß, so muß er auch auf allen Stufen von sachlichen Belehrungen in der Weise begleitet werden, daß durch denselben die Kenntnisse der Kinder von Welt und Leben vermehrt und nicht unwesentlich vervollständigt und ergänzt werden. Völlig verwerflich ist daher die Eintheilung des gesammten Lehrstoffes in ein Rechnen mit unbenannten und mit benannten Zahlen. Am wenigsten darf ersteres dem letzteren vorangehen, sondern es muß ihm nachfolgen, wennschon so, daß beide einander auf jeder Stufe begleiten. Eben so verwerflich ist in der Volksschule eine Haupteintheilung des Rechnens in ein Rechnen mit ganzen Zahlen und mit Brüchen. Wird der Zahlunterricht, wie es die Volksschule durchaus fordert, auf jeder Stufe von einem Sachunterricht begleitet, so wissen die Kinder, daß ein Mäßchen, ein Quent nichts Anderes ist, als $\frac{1}{4}$ einer Metze, eines Loths, ein Pfennig $\frac{1}{3}$ eines Dreiers, $\frac{1}{12}$ eines Groschens, $\frac{1}{2}$ eines Zweipfennigstückes, $\frac{1}{4}$ eines Vierpfennigers, $\frac{1}{6}$ eines Sechsers, und gewinnen von Theilen eines Dinges eben so klare Vorstellungen, als von Mengen eines Dinges; es fordert die eine Vorstellung die andre, und jede macht die andre klarer. Das Bruchrechnen muß daher das Rechnen mit ganzen Zahlen auf allen Stufen begleiten, doch so, daß es vorzugsweise und zunächst an benannten Zahlen geübt wird und daher besonders in dem sogenannten Reduciren und Resolviren besteht. Auch die Vertheilung des Lehrstoffes nach den vier Arten (species) des Zahlbildens ist unstatthaft. Daß Addiren und Subtrahiren einander gegenseitig fordern, voraussetzen und erläutern, und in gleicher Weise Multipliciren und

Dividiren, kann nicht zweifelhaft sein. Daß Regeldetri, Zinsrechnungsaufgaben ꝛc. in weiter Nichts, als in einer durch das sachliche Verhältniß der Dinge, deren Anzahl angegeben wird, geforderten, und nach mitgetheilter sachlicher Belehrung sofort klaren Verbindung einer Divisions- und Multiplikationsaufgabe, oder wohl auch mehrerer, bestehen, ist eben so wenig zweifelhaft. Die verschiedenen eng zusammenhängenden und sich gegenseitig erklärenden Arten (species) der Zahlbildung können daher keinen Haupteintheilungsgrund für den gesammten Stoff des Rechenunterrichts, sondern nur einen untergeordneten Eintheilungsgrund auf den verschiedenen durch das Wesen des Unterrichtsgegenstandes und die Fassungskraft der Kinder geforderten Stufen des Rechenunterrichts abgeben. Der Haupteintheilungsgrund für den ganzen Lehrstoff kann nur der geringere und größere Umfang der Zahlenräume sein, in die die Kinder eingeführt werden.

Die abstrakten Belehrungen über das Wesen der Zahl an sich, über die verschiednen Zahloperationen nebst der dazu gehörigen deutschen oder fremden Terminologie sind überhaupt entbehrlich, als Grundlage des Unterrichts aber durchaus verwerflich. Es kommt lediglich darauf an, dem Wesen der Sache und der Fassungskraft der Kinder gemäß geordnete Reihen von Aufgaben zu stellen, so wie die Kinder zu deren Lösung zu befähigen und anzuleiten, und ist dazu bei geordnetem Lehrstoffe nur das Eine erforderlich, daß man ihnen das volle und klare Verständniß der Aufgabe verschaffe. Es giebt daher in der Volksschule gar keinen Unterricht über die Zahl und Zahlenlehre, sondern nur einen Rechenunterricht, d. i. nur Uebungen im Zahlbilden verbunden mit dem betreffenden Sachunterricht. Dagegen bedarf es der genausten Kenntnißnahme davon, wie jedes Kind jede Aufgabe gelöst habe. Unter Umständen können dazu die Lehrkräfte einzelner Kinder benutzt werden, wenn nur im Ganzen der Unterricht immer Massenunterricht bleibt, an Alle gerichtet, Alle sammelnd um das Unterrichtsobjekt, jeden und Alle anregend zu selbstständiger Beschäftigung mit dem Gegenstande, nicht bloß zur Auffassung und zum Wiedergeben der mitgetheilten Vorstellungen des

Lehrers über den Gegenstand. Die Richtigkeit der Facits und der Lösungen muß von der Gesammtheit der Kinder controllirt werden. Es ist indeß nicht bloß auf ein stetiges Fortschreiten in den zu stellenden Aufgaben Bedacht zu nehmen, sondern die fortschreitenden Aufgaben sind zugleich so einzurichten, daß mit der selbstständigen Einübung des eben aufgefaßten Lehrstoffes vielfältigst eine gelegentliche Wiederholung des früher eingeübten verbunden werde, damit nie ein Rückschritt oder Wiederholung eines früher behandelten Theiles des Lehrstoffes erforderlich werde.

Auf allen Stufen des Rechenunterrichts ist streng zu unterscheiden das übliche Zahlsystem (das dekadische) von dem Zahlbezeichnungs- oder Ziffersystem, d. i. von der sinnreichen Art, wie man die verschiedenen Arten der höhern dekadischen Einheiten nicht durch irgend welche Zeichen, sondern lediglich durch die Stellung der Zahlzeichen, der Ziffern zu einander bezeichnet. Ob man beim Rechnen sich überhaupt der Ziffern und somit der Tafel bedient oder nicht, das begründet noch durchaus keinen wesentlichen Unterschied im Lösen der gestellten Aufgaben; wohl aber ergeben sich zwei verschiedenartige Verfahrungsweisen beim Lösen von Aufgaben, je nachdem man bei der Lösung der Aufgaben von den Vortheilen Gebrauch macht, die das Ziffersystem darbietet, oder je nachdem man darauf verzichtet, von dem Zahlbezeichnungssystem ganz absieht und lediglich das Zahlsystem selber im Auge hat. Im letzteren Falle stellt man sich bei jeder Zahl zweierlei in gleich bestimmter Weise vor, nämlich sowohl die Menge, als auch die Art der in der Zahl enthaltenen Einheiten; wogegen man im ersteren Falle sich nichts weiter, als die Mengen der verschiedenen Einheiten vorstellt, und dagegen die Verschiedenheit der Arten der Einheiten (ob Einer, Zehner, Hunderter ꝛc. gemeint seien) beim Lösen der Aufgabe gar nicht beachtet, da sich diese aus der Stellung der Ziffern zu einander auch ohne ein darauf gerichtetes Nachdenken darüber ergeben. Es wäre thöricht, die Vortheile nicht zu benutzen, die unser Ziffersystem beim Lösen von Aufgaben, in denen große Zahlen, aus vielen Mengen verschiedener höherer dekadischer Einheiten zusammengesetzt, vorkommen; aber

noch viel nachtheiliger für den ganzen Zweck des Unterrichts wäre es, das Nachdenken der Kinder lediglich auf unser vortreffliches Zahlbezeichnungssystem, auf das Ziffersystem zu lenken, und damit ihr Nachdenken von dem, was dadurch bezeichnet wird, von den Zahlen selbst und dem Zahlsystem abzulenken. Es liegt vielmehr Alles daran, zuerst zur klarsten Auffassung der Sache selbst, der Zahlen und des Zahlsystems anzuleiten, und also die Kinder zu nöthigen und darin zu üben, bei allem Rechnen, bei Lösung jeder Aufgabe, in Betreff jeder vorkommenden Zahl sich die Arten der in ihr enthaltenen verschiedenen dekadischen Einheiten ganz eben so bestimmt vorzustellen, als die durch die Ziffer zunächst bezeichneten Mengen derselben, und daraus ohne alle Berücksichtigung der Zahlbezeichnungen nach dem Ziffersysteme die gesuchte Zahl abzuleiten. Zahl- und Zifferrechnen ist hiernach in dem eben bezeichneten Sinne streng zu unterscheiden, und letzteres nie eher zu lehren und zu üben, als bis die Kinder im ersteren sicher geworden sind. Beim Zahlenrechnen kann Ziffer und Tafel ganz entbehrt werden, es können jedoch auch beide dabei zur Unterstützung des Gedächtnisses gar wohl und in beschränktem Maaße ohne Bedenken benutzt werden. Dagegen ist ein Zifferrechnen im Kopfe ohne Gebrauch der Tafel eine ganz werthlose Fertigkeit.

An brauchbaren Anleitungen zu diesem Unterrichte ist Ueberfluß vorhanden, vor allem jedoch für die Unterklasse der Dorfschule wegen sorgsamer Ausscheidung alles Ueberflüssigen und klarer Uebersicht alles Nothwendigen am meisten zu empfehlen die von Otto Schulz herausgegebene Anleitung zum Elementar-Unterricht im Rechnen. Berlin bei Krause. 1842. (50 Seiten), aus dem Schulblatt besonders abgedruckt.

Es bezeichnet dieses kleine Schriftchen*) Gang und Ziel des Unterrichts für die Unterklasse, und nur über die erforderlichen

*) Da dieses Schriftchen gegenwärtig im Buchhandel nicht mehr zu erlangen ist, so wird demnächst ein andres, die Einrichtung, den gesammten Stoff und die Behandlung des Rechenunterrichts eben so gedrängt und mit bestimmterer Beziehung auf die nachfolgend besprochenen Versinnlichungs- und Uebungsapparate darlegendes Schriftchen, das zugleich den Unterricht in der

Lehreinrichtungen und Lehrmittel möge noch Einiges hinzugefügt werden. Wenn ein geordneter Gang eingehalten werden soll und sämmtliche Kinder der Unterklasse im sichern Fortschritt erhalten werden sollen, so bilden sich im Rechnen so viele Abtheilungen, als halbjährliche neue Schülerzuflüsse stattgefunden haben. Einige von diesen Abtheilungen kommen durch Zurückbleiben Einzelner und schnelles Fortschreiten der besonders Befähigten allmälig sich so nahe, daß sie sich später vereinigen lassen, aber es bleibt dennoch eine größere Zahl von Abtheilungen. Da im Rechenunterrichte nur wenig zu lehren ist, dagegen das Gelernte überaus vielfältig geübt und angewendet sein will, und des Lehrers Geschäft daher vorzugsweise im Stellen von Aufgaben und im Beurtheilen der stattgefundnen Lösungen besteht: so ist es ihm gar wohl möglich, eine größere Zahl von Abtheilungen zu leiten, wenngleich dies allerdings einige Schwierigkeiten darbietet. Durch Mitwirkung der fortgeschrittensten Kinder jeder Abtheilung, bei einem reichhaltigen Lehrapparate und bei einigem häuslichen Fleiße der Kinder sind indeß diese Schwierigkeiten vollständig zu überwinden. Die Helfer werden benutzt, um bei jeder Abtheilung nachzusehen, ob die Aufgaben richtig gelöst seien. Es läßt sich der Helfer die erlangten Resultate von einem Kinde nach dem andern vorlesen und vergleicht dieselben mit den von ihm selbst erlangten, auf seiner Schiefertafel verzeichneten und läßt die unrichtigen berichtigen. Eben so zeigt er mit einem Stabe auf die an der Wand mit Ziffern dargestellten Aufgaben, läßt solche lesen und sofort das Resultat aussprechen, meistens von einem Kinde nach dem andern, bisweilen auch im Chore. Eben so setzt der Helfer vom Lehrer begonnene Uebungen mit dem Versinnlichungsapparate grade so fort, wie dieser es vorgemacht hat. Ganz schwachen Kindern wird auch dann und wann ein Helfer zur Seite gesetzt, oder ihm aufgetragen, zu Hause solchem Kinde Beistand zu leisten.

Es ergiebt sich hieraus, daß bei diesem Unterrichte auf zweck-

Oberklasse mit befaßt, und Lehr- und Aufgabenbücher für die Dorfschule entbehrlich macht, an dessen Stelle treten, und bei Wiegandt u. Grieben in Berlin baldigst erscheinen.

mäßige Lehrapparate viel ankommt, und ist bei deren Wahl nicht bloß darauf zu sehen, daß sie sachgemäß eingerichtet seien, sondern eben so sehr auch darauf, daß sie sehr leicht und bequem und mit wenigem Zeitaufwand zu handhaben seien. Als solche sollen drei verschiedne Apparate bezeichnet werden. Zuerst ist behufs des Addirens und Subtrahirens im Zahlenraume bis 100 der bekannte Klötzerapparat von Otto Schulz zu empfehlen, der aus 20 einzelnen vierseitigen Holzprismen, deren Grundfläche einen Quadratzoll, deren Höhe 5 Zoll beträgt, aus 5 Klötzen, von denen jeder 2 solche Prismen, aus 2 Klötzen, von denen jeder 5 solche übereinandergelegte Prismen darstellt, und endlich aus 8 Klötzen besteht, die als zusammengesetzt aus 2 × 5 Prismen erscheinen, zur Versinnlichung der Zehner dienen und Zehnerklötze heißen. Behufs des Multiplicirens und Dividirens im Zahlenraum bis 100 ist ein Brett, 2 Fuß lang und eben so breit, zu gebrauchen, in welches 10 Reihen von je 10 Löchern eingebohrt sind, so daß in dieselben 100 vom Drechsler gefertigte hölzerne Stifte, oben mit einem runden Kopfe versehen, eingesteckt werden können. Dazu gehört ein Lineal, so lang als das Brett, und eben so breit als die Holzstifte lang sind. Gilt es, die Produkte der Zahl 2 zu bilden, so werden nur die ersten zwei senkrechten Löcherreihen mit Holzstiften besteckt, oder es wird, falls alle 100 Stifte in der Tafel stecken, die dritte senkrechte Reihe von Stiften herausgenommen; steht man bei den Uebungen der Produkte aus der Zahl 3, so geschieht in letzterem Falle dasselbe mit der 4ten senkrechten Reihe u. s. f. Beispiel: der Lehrer läßt, das Lineal zwischen die 1ste und 2te, dann zwischen die 2te und 3te, 3te und und 4te, 4te und 5te wagerechte Reihe der Stifte haltend, von den Kindern anschauen 1 × 3, 2 × 3, 3 × 3, 4 × 3, läßt das Produkt jedesmal aussprechen, und übt ein, aus wie vielen Dreien, Vieren, auch wohl Sechsen und Zweien die Zahl 12 besteht, wie viel Dreien, Vieren, Sechsen und Zweien dazu gehören, darin stecken, enthalten sind, indem er selbst mittelst Haltung des Lineals die Zerlegung vornimmt und die Kinder nur angeben, was sie sehen. Eben so läßt er sie auffassen und aus-

sprechen, daß 3 der 4te, und 4 der 3te Theil von 12 ist (auch wohl daß 2 der 6te Theil und 6 die Hälfte von 12 ist), daß 6 zweimal der 4te Theil und 9 dreimal der 4te Theil von 12, 8 aber zweimal der 3te Theil von 12 ist; oder er fordert, daß die Kinder 12 Aepfel unter 4, unter 3, auch wohl unter 2 oder 6 Kinder gleich vertheilen sollen, fragt im letzten Falle z. B. wie viel ein Kind Aepfel bekomme, wie viel 2, 3, 4, 5 und alle Kinder, überall das Resultat durch die Bewegung des Lineals unmittelbar zeigend, so lange es nöthig ist. Eben so läßt er die hierher gehörigen Regeldetriaufgaben lösen. Er sagt den Kindern, daß 1 Pfd. 2 Sgr. koste, fragt und zeigt mit dem Lineale, wie viel 2, 3 und 4 Pfd. kosten, oder er sagt ihnen, daß 4 Pfd., Ellen, Bücher, Messer, Töpfe 12 Sgr. kosten, und fragt und zeigt mit dem Lineale, wie viel 3, 2 und 1 Topf koste, oder er sagt ihnen, was 3 Töpfe kosten, und zeigt ihnen und läßt sie angeben, wie viel man für 2 Töpfe zu bezahlen habe.

Nachdem mittelst des ersten Apparates der Klötze das Zehnersystem bis zur größten Sicherheit eingeübt ist, und nachdem mittelst des zweiten Versinnlichungsapparates der Stifte jedes Produkt zweier Grundzahlen grade eben so, wie bei dem Produkt 12 angedeutet worden ist, eingeübt worden und schließlich das Einmaleins auch auswendig gelernt und dem Gedächtnisse fest eingeprägt ist: so hat bereits das Kind das Wesentliche des ganzen Rechnens in der Dorfschule erfaßt, indem alles Weitere nur in mancherlei Art der Anwendung der erlangten Kenntnisse besteht. Es wird nämlich bei den bezeichneten Uebungen auch bereits das Bruchrechnen vorbereitet. Sobald die Kinder z. B. in Zerlegung des Produktes 12 oder jedes andern sicher sind, nöthigt sie der Lehrer zur Bruchbildung, indem er sie jeden Faktor des Produkts als einen bestimmten Theil des Produkts auffassen lehrt, oder auch wohl dem behandelten Produkte 1 oder 2 beifügt und die Kinder nun auffordert, statt 12 Aepfeln, deren 13 oder 14 unter 3, 4, 6 und 2 Kinder gleich zu vertheilen, wobei es ihnen gar bald einleuchtet, daß mit dem übrig bleibenden 13ten Apfel nichts Anderes geschehen könne, als daß man ihn in 3, 4, 6 oder 2 gleiche Theile zerschneide, und

daß mit dem 14ten wohl eben so verfahren müsse. Es bedarf wohl kaum der Bemerkung, daß nicht alle diese Uebungen gleich auf einmal angestellt werden dürfen, es kann vielmehr nicht genug hervorgehoben werden, daß alle Uebungen im Rechnen, die nicht gleich mit einiger Leichtigkeit und Sicherheit aufgefaßt werden, sofort bei Seite zu legen sind. Was sehr vieler Erklärungen, Erläuterungen bedarf, dafür sind die Kinder noch nicht reif, damit wird Zeit verbracht ohne gesicherten, bleibenden Gewinn, und die Reihe kunstgerechter, sehr weit zurückführender leitender Fragen, die endlich wirklich das Kind zum Ziele führt, ist sogar beim Rechnen eine sehr üble Anwendung der Lehrkunst. Der Lehr- und Uebungsstoff ist vielmehr so einzurichten, daß in der Regel eine, zwei oder drei leitende Fragen ausreichen, das Kind auf den rechten Weg oder direkt zum Ziele zu führen. Es kann zumal in den Anfängen des Rechenunterrichts dem Lehrer nicht dringend genug empfohlen werden, statt sich und die Kinder unnütz zu quälen, den etwas zu schwierigen Lehr- und Uebungsstoff getrost einige Wochen länger liegen zu lassen. Er wird finden, daß dann das Kind oft mit Leichtigkeit auffaßt und selbstständig findet, worauf es früher nur mit Unsicherheit und großem Zeitaufwand hingeleitet werden konnte. Es kann sein, daß dieser Rath für bedenklich und in Stadtschulen ungerechtfertigt erfunden werde; aber eben so gewiß weiß ich, daß er für sehr viele Dorfschulen ein guter und nützlicher ist, und daß es in vielen Fällen gradezu unverständig wäre, bei sehr unentwickelten Kindern nicht einfach warten zu wollen auf die zur sicheren Auffassung eines gewissen Lehrstoffes durchaus nothwendige Stufe der allgemeinen Verstandesentwicklung. Es ist immer nur ein täuschender Schein, daß dies durch einen kunstgerechten Unterricht während einiger Lehrstunden herbeigeführt werden könne. Was sich beim Rechenunterricht nicht aus selbstständigem, nur wenig geleitetem Nachdenken des Kindes erzeugt, das bleibt nicht für immer sein sicheres Besitzthum und giebt also keine brauchbare Grundlage für Weiteres ab. Die mündlichen Uebungen an dem bezeichneten Apparate sind übrigens durch begleitende schriftliche auf den Schie-

fertafeln zu unterstützen, indem die Kinder, auf die eingesteckten Reihen von Stiften blickend, niederschreiben:

$1 \times 2 = 2$, $2 \times 2 = 4$, $3 \times 2 = 6$ u. s. w.

oder

1 Tafel kostet 2 Sgr.
2 Tafeln kosten 4 Sgr.
3 „ „ 6 „ u. s. w.

Das Niedergeschriebene wird von einzelnen Kindern vorgelesen theils so, daß sie die sämmtlichen Aufgaben in ihrer Reihenfolge nebst den gewonnenen Facits ablesen, theils so, daß der Lehrer einzelne Aufgaben außer der Reihe, als z. B. „3, 6, 7 Tafeln kosten" selbst ausspricht, und die Kinder nur das zu jeder dieser Aufgaben gehörige Facit auf ihrer Schiefertafel schnell aufsuchen und es ablesen, und dabei häufig auch die Frage des Lehrers, weshalb dafür so viel zu bezahlen sei, beantworten.

Späterhin schließen sich daran allmälig Uebungsaufgaben anderer Art. Es schreiben z. B. die Kinder, nachdem sie es klar aufgefaßt haben und es mündlich mit ihnen eingeübt worden ist, auf die eingesteckten 3×10, oder 3×5, oder 3×4 Stifte blickend, folgendes nieder:

3 in 6 » 2 ×
3 in 9 » 3 ×
3 in 12 » 4 × u. s. w.

Eben so:

3 ist $\frac{1}{2}$ von 6 (die Hälfte von 6)
3 ist $\frac{1}{3}$ von 9 (der dritte Theil von 9)
3 ist $\frac{1}{4}$ von 12 (der vierte Theil von 12)
3 ist $\frac{1}{5}$ von 15 (der fünfte Theil von 15) u. s. w.

desgleichen:

3 ist $\frac{1}{10}$ von 30 (einmal der zehnte Theil)
6 ist $\frac{2}{10}$ von 30 (zweimal der zehnte Theil)
9 ist $\frac{3}{10}$ von 30 u. s. w.

desgleichen:

3 ist $\frac{1}{5}$ von 15 (einmal der fünfte Theil)
6 ist $\frac{2}{5}$ von 15 (zweimal der fünfte Theil)
9 ist $\frac{3}{5}$ von 15
12 ist $\frac{4}{5}$ von 15.

desgleichen:

3 ist $\frac{1}{4}$ von 12
6 ist $\frac{2}{4}$ von 12
9 ist $\frac{3}{4}$ von 12
12 ist $\frac{4}{4}$ von 12.

Dabei wird eben so oft von benannten, als von unbenannten Zahlen Gebrauch gemacht, insbesondre von den Münzsorten geredet; dabei statt 3 Pfennige der Ausdruck ein Dreier, statt 6 ein Sechser, statt 12 ein Silbergroschen, statt 15 ein guter Groschen, statt 30 Silbergroschen ein Thaler, statt 15 ein halber Thaler, statt 20 ein Gulden gebraucht, und also überhaupt in dem betreffenden Zahlenraume das Resolviren und Reduciren geübt, das ungemein viel zur Verdeutlichung und sicherer Auffassung der Zahlverhältnisse überhaupt und insbesondere der Bruchzahlen beiträgt.

Bei allen diesen Uebungen wiederholt sich aber das eben bezeichnete Verfahren in Betreff der Kenntnißnahme von den gewonnenen auf die Schiefertafeln bereits verzeichneten Facits der Aufgaben in immer gleicher Weise, und ist dabei, auch wenn später die Aufgaben zusammengesetzter werden, doch nie zu besorgen, daß der Lehrer über die Richtigkeit der angegebenen Facits in Ungewißheit bleibe, da diese von sämmtlichen Kindern kontrollirt werden, gegen jedes unrichtige Facit sofort eine große Zahl emporgehobener Kinderarme Einspruch thut, und überdies der Lehrer häufig über den Weg, auf dem die Kinder zur Auffindung der niedergeschriebenen Facits gekommen sind, sich mündlich muß Rechenschaft geben lassen.

Außer den besprochenen beiden Versinnlichungsapparaten ist nun aber behufs gleichzeitiger mündlicher und schriftlicher Uebungen aller Abtheilungen durchaus noch ein Apparat ganz anderer Art erforderlich, der es nicht mehr mit Versinnlichung der Zahlvorstellungen zu thun hat, sondern sofort in Anwendung zu bringen ist, sobald die Kinder die Bezeichnung der aufgefaßten Zahlvorstellungen durch Ziffern kennen gelernt haben. Er muß von der Art sein, daß dadurch der Lehrer in den Stand gesetzt wird, ohne Zeitverlust jeder Abtheilung ganze Reihen solcher Aufgaben

zu stellen, wie sie der Stufe, auf der sich eine jede befindet, aufs genauste entsprechen. Das Anschreiben solcher Aufgaben an die schwarze Wandtafel mit Kreide erfordert viel zu viel Zeitaufwand, und bei der Eile, mit der es geschehen müßte, können die Ziffern nicht sorgfältig und schön genug geschrieben werden. Völlig untauglich aber sind gedruckte, jedem Kinde vorliegende Aufgabenhefte, bei deren Gebrauche dem Lehrer der ganze Uebungsstoff aus der Hand genommen wird, und von einer genausten Anpassung desselben an die sich ergebenden Bedürfnisse der Kinder gar nicht mehr die Rede sein kann; wobei vielmehr eine große Zahl von Kindern mit ganz entbehrlichen und unnützen, Andere mit noch nicht gehörig vorbereiteten Uebungsaufgaben beschäftigt werden. Weniger bedenklich erscheint in dieser Hinsicht die Benutzung von Aufgabenheften, die sich nur in der Hand des Lehrers befinden, aber es ist dabei in keiner Weise die arge Zeitverschwendung zu rechtfertigen, die durch das Diktiren von Rechenaufgaben unvermeidlich herbeigeführt wird; und jemehr diese den gewissenhaften Lehrer beunruhigt, desto mehr wird er zu dem übeln Auskunftsmittel verleitet, die Zahl der Abtheilungen zu verringern und Aufgaben zu stellen, die zugleich für verschiedene Abtheilungen passen sollen und daher nothwendig keiner den angemessensten, anregensten und ihr förderlichsten Uebungsstoff darbieten können.

Es lasse sich daher der Lehrer in der nächsten Druckerei die Ziffern: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 mit zollhohen Typen in 70 Exemplaren drucken; lasse sich vom Tischler 30 Leisten, jede $1\frac{1}{8}$ Zoll breit und 3 Fuß lang, und einen Holzrahmen anfertigen, der 2 oder $2\frac{1}{2}$ Fuß breit und 2 Fuß und 11 Zoll im Lichten lang ist, dessen unterer Rand in der Mitte einen Falz hat, und in dessen oberem Rand durchweg eine Oeffnung sich befindet, die ein wenig weiter ist, als die Holzleisten dick sind. Er beklebe jede dieser Holzleisten mit 20 Ziffern in gleichen Abständen von einander. Drei dieser Leisten sind jede mit 20 Nullen, eine Leiste mit der Ziffer 1 in 20 Exemplaren, eine desgleichen mit der Ziffer 2, und so fort je eine Leiste mit der Ziffer für jede andere Grundzahl in 20 Exemplaren zu bekleben. Eine Leiste ist mit den Zif-

fern 1 bis 9, und dann rückwärts von 9 bis 0 zu bekleben; ferner 3 Leisten mit den Grundzahlen in willkürlicher Ordnung, zwei Leisten mit den Ziffern 9. 8. 7. 6. 5. aber ebenfalls in willkürlicher Reihenfolge, zwei Leisten mit den Ziffern 5. 4. 3. 2. 1. ebenfalls in beliebiger Folge. Endlich werden auf zwei mit weißem Papier beklebten Leisten Bruchzahlen geschrieben, auf zwei dergleichen je 20 Additionszeichen (+), auf zwei andern eben so viel Subtraktionszeichen (—), auf noch zwei andern eben so viel Multiplikationszeichen (×), auf einer 20 Divisionszeichen (:), und endlich auf noch einer 20 Gleichheitszeichen (=) vom Lehrer gezeichnet.

Die nicht allzu große Mühe der Anfertigung dieses Apparates*) kommt in keinen Vergleich mit dem dadurch in den Lehrstunden für immer ersparten Aufwand von Mühe und Zeit. Der Gebrauch des Apparates bedarf kaum näherer Bezeichnung. Der Lehrer gebraucht ihn theils zum Lesen vielstelliger Zahlen, theils zum Erlernen der richtigen Bezeichnung jeder Zahl durch Ziffern, indem er z. B. in den Rahmen stellt Aufgaben, wie diese: 10 + 3, 10 + 6, 10 + 8, und abschreiben läßt = 13, 16, 18, dann die Leiste mit der Ziffer 1 vertauscht gegen die, welche die Ziffer 2 enthält, und also niederschreiben läßt: 20 + 3 = 23, 20 + 6 = 26, 20 + 8 = 28, und so fort. Wie für jede denkbare Stufe der Unterweisung im Addiren, Subtrahiren, Multipliciren und Dividiren sofort ohne Zeitverlust der Uebungsstoff bereit liege, bietet sich so sehr von selbst dar, daß eine Nachweisung im Einzelnen überflüssig erscheinen muß. Es möge nur bemerkt werden, daß, sobald die Kinder mit der Zahlbezeichnung durch Ziffern bekannt gemacht worden sind, der Gebrauch dieses Uebungsappa-

*) Es haben viele Lehrer es doch für sehr mühsam befunden, mehrere hundert Ziffern einzeln auszuschneiden, und dann jede einzelne genau an die gehörige Stelle zu bringen, und habe ich deshalb alle zu dem Apparate erforderlichen Ziffern, so wie zugleich sämmtliche Zeichen auf 6 große Bogen mit 1¼ zölligen Typen gleich in der zu jedem Stabe erforderlichen Reihenfolge drucken lassen, so daß gegenwärtig von einer irgend bedeutenden Mühe bei Anfertigung des ganzen Apparates gewiß nicht mehr die Rede sein kann. Unter dem Titel: Ziffernstäbe zu Rechenübungen in Elementarschulen, Berlin bei Wiegandt und Grieben ist alles Erforderliche für 8 sgr. durch jede Buchhandlung zu erlangen.

rates sich auf jeder Stufe sofort an den der beiden Lehr- und Versinnlichungsapparate anschließt, indem an Alles und Jedes, was gelehrt und aufgefaßt worden, sofort Uebungen angereiht werden, durch die das Gelernte befestigt, und von den Kindern selbstständig bis zur Fertigkeit durchgearbeitet wird. Es werden daher auch ganz dieselben Uebungen, wie sie oben bei Besprechung des zuletzt genannten Versinnlichungsapparates der Stifte angedeutet worden sind, ohne fernere Versinnlichung der Zahlvorstellungen bloß mit Hilfe von in Ziffern dargestellten Aufgaben angestellt. Bei jeder neuen Stufe tritt wieder zuerst der Gebrauch des Versinnlichungsapparates ein, sobald aber dadurch das Kind zur Klarheit über den neuen Unterrichtsstoff gelangt ist, verarbeitet es ihn wieder selbstständig durch Lösung der entsprechenden mittelst der Ziffernstäbe ihm dargebotenen Aufgaben.

Indeß dienen die Ziffernstäbe nicht lediglich zur Einübung des eben am Versinnlichungsapparate Erlernten, sondern mit dem Festüben des eben Erlernten wird aufs vielfältigste in Verbindung gebracht das Wiederholen des viel früher, vor Wochen und vielen Monaten Erlernten und Eingeübten. Sind z. B. am Versinnlichungsapparate die Produkte aus der Zahl 3 gebildet und aufgefaßt worden, so werden diese mittelst der durch die Ziffernstäbe gestellten Aufgaben nicht bloß in und außer der Reihe eingeübt, sondern es wird sodann auch mit jeder dieser Aufgaben entweder eine Additions- oder eine Subtraktionsaufgabe dadurch verbunden, daß der Stab mit dem Zeichen + oder der mit dem Zeichen —, und dahinter ein ein- oder zweistelliger Summandus oder Subtrahendus in den Rahmen gestellt wird. Dieses Zurückkommen auf Aufgaben der Art, die die Kinder schon längst richtig lösen gelernt hatten, ist durchaus nothwendig und unentbehrlich. Im Unterrichte selbst darf dies aber nicht willkürlich geschehen, sondern der Unterricht selbst muß in stetem Fortschritte bleiben, und ist das durchaus nothwendige Wiederholen des viel früher Erlernten ganz der stillen Selbstbeschäftigung der Kinder bei Gelegenheit des Einübens des so eben Erlernten zu überlassen. Geschieht es hier auf die bezeichnete Weise und in einem Umfange, wie es das jedes-

malige Bedürfniß, das dem Lehrer sehr sicher erkennbar wird, fordert, so wird derselbe nie Ursach haben, darüber zu klagen, daß die Kinder früher Gelerntes vergessen hätten, am wenigsten aber gezwungen werden, den stetigen Fortschritt des Unterrichts je zu unterbrechen, und einen längst absolvirten Unterrichtsstoff um vieler oder um einzelner Kinder willen gradezu noch einmal von neuem zu behandeln. An diesem wichtigen Punkte leuchtet es besonders deutlich ein, wie gänzlich verwerflich es sei, zumal bei den Anfängen des Rechenunterrichts, den Kindern gedruckte Aufgabenhefte in die Hände zu geben, bei deren stets fortschreitenden Aufgaben das sich ergebende dringende Bedürfniß der gelegentlichen Wiederholung des viel früher Gelernten und Geübten nie gebührend berücksichtigt werden kann. Es ist für den Lehrer durchaus nur ein solcher Uebungsapparat brauchbar, der ihm volle Freiheit gewährt, den Uebungsstoff in jeder Lehrstunde so einzurichten und abzuändern, so zu erleichtern oder zu erschweren, wie es grade das eben erkannte Bedürfniß der Kinder erheischt. Auch ist es nothwendig, daß der Lehrer beim mündlichen Lösen von Aufgabenreihen die Augen sämmtlicher Kinder auf die eben zu lösende Aufgabe durch Hinweisung auf dieselbe mittelst eines Zeigestäbchens sicher fixiren könne, weil sonst unmerklich die Gedanken der Kinder auseinandergehen, ja wohl die ganze Abtheilung auseinanderfällt in eine Menge einzeln rechnender und nicht rechnender Kinder, oder doch viel zeitraubende Mühe und Erinnerung an Einzelne erforderlich wird, um dies stets zu verhüten.

Der beschriebene Rahmen, in den die Ziffernstäbe neben einander zu Aufgaben zusammenzusetzen sind, ist übrigens breit genug, um Aufgaben für 3 oder gar 4 verschiedene Abtheilungen aufzunehmen und überdies können auch einige Stäbe ohne Rahmen hie und da neben einander an die Wand angelehnt werden, wenn es nöthig wird, einzelne Abtheilungen unter Leitung eines Helfers an besondern Orten der Schulstube aufzustellen.

Schließlich ist endlich noch in Bezug auf den Gebrauch des Apparates zu bemerken, daß, wenn man Uebungsaufgaben mit benannten Zahlen rechnen lassen will, ein kleines mit Papier beklebtes Holztäfelchen, das unten etwas keilförmig zugeschnitten ist,

oben zwischen Rahmen und Stab eingeklemmt wird, auf dem die Benennung der Zahlen, als z. B. Thlr., Sgr., Pf., Ctr., Pfd., Loth, Sch. (Scheffel) M. (Metze) geschrieben steht; und daß bei Regeldetriaufgaben hinter die beiden Stäbe, welche die Angabe enthalten, als z. B. 2 Pfd. kosten 3 Sgr., erst irgend ein Stab mit der unbedruckten Seite nach außen gekehrt gestellt wird, auf welchen auch zuvor zwanzig große Fragezeichen (?) geschrieben werden können, und erst hinter diesen Stab derjenige Stab gestellt wird, welcher die benannten Zahlen angiebt, auf die sich die Frage bezieht.

Das Ziel für die Unterklasse ist nicht höher zu stecken, als daß die Kinder in den vier Grundrechnungsarten mit ganzen benannten und unbenannten Zahlen im Zahlenraume bis 1000, der allerdings bei schriftlichen Aufgaben auch ein wenig überschritten werden darf, sicher werden und Aufgaben der graden Regeldetri mit ganzen und ungemischten Zahlen daneben lösen gelernt haben. Auch wenn dieses Ziel fürs Dividiren mit großen Zahlen nicht völlig erreicht ist, kann man sich doch wohl zufrieden geben, nur ist durchaus zu fordern, daß die Kinder gelegentlich, und zwar schon vom zweiten Unterrichtsjahre an, sehr vielfältig Brüche gebildet und mit diesen so, wie es mit ganzen Zahlen geschieht, gerechnet haben.

4. Der Gesang-Unterricht in der Unterklasse.

In Betreff des vierten Unterrichtsgegenstandes, des Unterrichts im Gesange, darf ich mich zwar aus dem triftigsten Grunde in keine Besprechung einlassen; aber das wird gestattet sein zu bemerken, daß auf ihn kaum ein zu großer Werth gelegt werden kann, und daß er zu denen gehört, durch welche die Schule am tiefsten, fruchtbarsten und nachhaltigsten auf wahre Volksbildung einwirken kann und soll. Der Gesangunterricht hat darin seinen eigenthümlichen hohen Werth, daß er das innere Leben zu so unmittelbarer sinnlicher Erscheinung bringt, wie es durch Wort und Unterweisung, die stets eine Vermittlung durchs Denken vor-

aussetzen, nie geschehen kann. Die Volks= und insbesondere die Volkskinderbildung kann nie und in keiner Weise durch Vermittlung der Wissenschaft gefördert werden; der Lehrer gebe daher jedes Streben auf, den Kindern in der Volksschule eine der wissenschaftlichen verwandte Bildung zu verschaffen, er verzichte selber gern auf eine solche und tröste sich dessen, daß die Kunst etwas der Wissenschaft mindestens vollkommen Ebenbürtiges ist, daß das Leben aber, das die eine wie die andre darzustellen hat und das ihnen ihren Inhalt giebt, noch höher als beide stehe, und daß er als Lehrer des Gesanges berufen ist, den Kindern und dem Volke zu einem gewissen Maaße von Kunstbildung zu verhelfen und ihm auf diesem Wege einen Einblick in die Tiefen des innern Lebens und einen Zufluß aus denselben zu verschaffen. Das ist ja des Volkes hoher und beneidenswerther Vorzug vor denen, die der Wissenschaft leben müssen, daß ihm die Lebensfülle und das Lebensverständniß und die Befriedigung unmittelbar zufließt, welche jene auf den weiten, mühe= und angstvollen, dunkeln und gefährlichen Umwegen der Gedankenvermittlung suchen und vielleicht nie finden. Ist der Lehrer dafür begeistert, auch der Dorfjugend einen Antheil an der höchsten Menschenbildung zu verschaffen: hier ist ihm ein Weg geöffnet, und dies um deswillen um so mehr, als die Kunst des Gesanges in der wesentlichsten Beziehung zum höchsten und geistbildendsten Unterrichtsgegenstande der Volksschule steht. Ohne Gesangbildung kann dem Kinde nur unzureichend ein Verständniß seines innersten Lebensgrundes und des tiefsten Geheimnisses jeder Menschenseele, ihres in Gottes verborgnen Lebens, eröffnet werden, und würden die Kinder und die künftige kirchliche Gemeine des wichtigsten Mittels zur Darstellung dieses Lebens ermangeln.

Die unzweideutigste und erfreulichste Erfahrung bezeuget es, daß alle und jede Notenkenntniß selbst für den mehrstimmigen Gesang den Kindern der Dorfschule ganz entbehrlich ist, wenn bei sorgsamer Gehörübung und Stimmbildung den Kindern ein solcher Singstoff dargeboten wird, der mehr als nur dieses allein bezweckt, der zugleich ihre geistigen Bedürfnisse befriedigt und weckt.

Da es ein eigenthümlicher Vorzug des Gesanges ist, daß sich in ihm die Tonkunst mit der Dichtkunst vereinet, so versäume der Lehrer auch nicht die äußern Mittel, um auch die Texte der Gesänge dem Gedächtnisse zu bewahren. Ein sauber geschriebenes Buch, in dem sie verzeichnet stehen, bleibe den Kindern eine theure und gesegnete Erinnerung an die Jahre ihrer Jugend und Schulzeit und helfe ihnen dieselbe mit ihren eignen Kindern und Enkeln von neuem durchleben.

5. Der Religions-Unterricht in der Unterklasse.

Wir kommen endlich zu dem wichtigsten Gegenstande des Unterrichts in der Volksschule, zu dem, der ihr das Leben gegeben, der ihr allein das Leben erhalten kann, durch den Alles in ihr bestimmt sein muß, wenn sie als Volksbildungsanstalt fortbestehen und wirksam werden will. Der Religionsunterricht befaßt den eisernen Bestand der Volksschule an Bildungsmitteln und constituirt ihr ganzes Wesen. Die modernen Volksbildungs- und Unterrichtsdoktrinen haben es wohl ernstlich genug darauf abgesehen, der Volksschule dieses Bildungskapital zu entziehen, aber an unzähligen Schulen sind diese Versuche fast spurlos vorübergegangen, und es giebt von diesen Doktrinen beherrschte Lehrer, deren Religionsunterricht es dennoch nach Inhalt und Gestalt darthut, daß die aus dem kirchlichen Leben geborne und mit dem kirchlichen Volksleben verwachsne Volksschule ein so geistesmächtiges Institut ist, daß sie auch die Widerstrebenden sich unterwirft und sie selbst wider Willen sich dienstbar macht.

Im Ganzen hat daher der Religionsunterricht, wenigstens in den kirchlichen Landgemeinden, noch immer eine dem Wesen und der Aufgabe der Volksschule in der Hauptsache entsprechende, von der ursprünglichen wenig abweichende Gestaltung. Es bilden noch immer Bibel, Katechismus, Gesangbuch und Kirchenjahr seine wenig verrückten wesentlichen Grundlagen; es erweiset sich noch sichtbar sein bildender Einfluß im ganzen

Schulleben, und es tritt selbiger nur da zurück, wo der Lehrer wegen religiöser und sittlicher Leere ganz unfähig ist, die Einwirkung des göttlichen Wortes auf die Herzen der Kinder irgend wie zu vermitteln. Es haben die gefeiertsten modernen Pädagogen unverkennbar ihre Ohnmacht gefühlt, den Religionsunterricht auf einer andren als der in der Schule von Anfang an gegebnen, so mißliebigen Grundlage positiv zu organisiren; sie haben sich wider Willen begnügen müssen, an der Form und Behandlung dieses Stoffes ihre Meisterschaft zu versuchen, haben sich aber auch dabei am liebsten auf Aufstellung allgemeiner Grundsätze beschränkt und ihren Jüngern die Ausführung überlassen. Eine Legion todtgeborner, meist längst verschollner Lehrbücher, Katechismen, Hilfs- und Erklärungsschriften, Musterkatechisationen und Schulgesangbücher bilden einen wunderbaren Gegensatz zu den drei Büchern, die ein ewiges Leben in sich haben und erzeugen und die Welt gestaltet haben. Dieses Leben aber, das sie erzeugt haben und aus dem sie erzeugt sind, ist auch die nothwendige Voraussetzung alles Verständnisses dieser Bücher und aller Unterweisung aus ihnen. Es giebt daher auch keinen wirklichen Religionsunterricht in der Volksschule als unter Voraussetzung eines durch diese Bücher vermittelten Zusammenhanges des Lehrenden und der Lernenden mit einer Gemeinschaft der Gläubigen, die dieses Lebens theilhaftig ist. Für einen Lehrer, der außerhalb solchen Zusammenhanges steht und lebt, enthalten sie nur todte Buchstaben und Worte, die er mit seinem eignen Geiste und Leben zu erfüllen ziemlich vergeblich bemüht ist, und kann dabei nur ein verwunderliches Mißverhältniß des dürftigsten Inhalts zu den vielsagendsten und tiefsinnigsten Worten zu Tage kommen.

Es hat nicht ausbleiben können, daß bei solcher Stellung des Lehrers und der Rath ertheilenden Pädagogen diese Bücher fast um ihren ganzen Inhalt, und der gesammte Religionsunterricht um nichts Geringeres als um sein Objekt selber gekommen ist, und dieser ganze Unterricht sich in Denk- und Redeübungen umgewandelt hat, die nur das erzielen, daß Kinder sich die inhaltsleeren Gedanken des Lehrers über Religion aneignen und die Fertigkeit

erlangen, darüber Rede und Antwort zu geben. Es ward wohl gerühmt, daß die Kinder durch solche Behandlung des Stoffes des Religionsunterrichts zu so bedeutender formaler Denkbildung geführt worden, daß sie sich selber ihre eigne Religion machen könnten, während doch wirklich die mit vieler Kunst ihnen zugeführten Gedanken des Lehrers und die stehenden inhaltsleeren Schulausdrücke nur als Hemmniß der alle innre Lebensbildung bedingenden freien Wirksamkeit des Wortes und des Geistes Gottes sich erwiesen und die Quelle aller selbstständigen Gedankenerzeugung verschüttet haben. Trotz dem allen aber steht der Stoff des ganzen Religionsunterrichts fest, und die verkehrte Behandlung, die er in den Händen vieler Pädagogen und daher auch in nicht wenigen Volksschulen gefunden hat, stellt es nur um so heller ins Licht, welche die richtige ist.

Die Offenbarungen Gottes, sein Wort, auf dem die Kirche gebaut ist, die Lehre der Kirche, die sich daraus entwickelt hat, und die Anbetung und der Dienst Gottes in der Kirche sind von jeher gewesen, und bleiben für immer die drei auf allen Punkten zusammenhängenden und ineinandergreifenden Theile des Religionsunterrichts, die ihre Einheit haben in dem Begriff der Kirche als einer Gemeinde Gottes auf Erden, in der sein Geist wohnt, der alle ihre Glieder theilhaftig macht göttlichen Lebens, göttlicher Erkenntniß, göttlicher Kräfte und des ewigen Heiles.

Jeder dieser Theile hat eine feste und gesicherte Grundlage, der erste in der Bibel, der zweite im Katechismus, der dritte im kirchlichen Liederschatze, in der Agende und im Kirchenjahre. Jeder ist zwar in besondern Lehrstunden oder in Theilen derselben zu behandeln; aber mit der vielfachsten gegenseitigen Bezugnahme auf die andern. Ueber die Lehrform kann kaum ein Zweifel obwalten. Nirgends darf darauf ausgegangen werden, den Stoff zur Denk- und Sprachbildung der Kinder auch nur nebenbei zu benutzen, wozu überhaupt, so wie zu glänzender Erweisung der Lehrkunst alle übrigen Unterrichtsgegenstände ausreichenden und den geeignetsten Stoff darbieten. Für selbstständige, weitläufige, kunstgerechte Katechisationen ist auf diesem Gebiete nir-

gends Raum. Es muß ausschließlich der eine Hauptzweck des Unterrichts, das Reich Gottes in den Seelen der Kinder zur Erscheinung bringen zu helfen, fest im Auge behalten werden. Der Lehrer hat nur immer zu geben und getreulich auszuliefern die ihm anvertrauten Schätze, oder die Kinder selber in die vollen Schatzkammern zu führen, damit sie zugleich mit ihm nehmen, was sie darin finden und erreichen können. Was den Kindern noch zu fern liegt, läßt er unberührt, das Uebrige rückt er ihnen näher, weist hie- und dahin, daß sie Nichts liegen lassen, hilft ihnen sammeln, erklärt ihnen das Wort aus der Erfahrung, die er selber oder die Andre von dessen Kraft gemacht haben, und das Alles in der schlichten, einfältigen Weise, wie sie aus einem fürbittenden Herzen kommt; und dabei sorgt er mit allem Fleiß dafür, daß sie auch im Gedächtniß das Wort bewahren. Nach einem oder zwei Jahren betritt und durchwandert er mit ihnen von neuem dasselbe Feld, läßt sie fröhlich weiden auf denselben immer grünen Auen und trinken an denselben Quellen, läßt sie immer wieder hören dieselbe oft gehörte, wohlbekannte Stimme des guten Hirten, bis ihnen fast jedes Wort, das sie von ihm gehört haben, unvergeßlich wird und sie von Herzen begehren, bei ihm und bei seiner Heerde zu bleiben ihr Leben lang.

Den größesten Raum erfordert der erste Theil des Unterrichts, die Unterweisung von G o t t e s O f f e n b a r u n g e n und von dem R e i c h e G o t t e s, das durch sie auf Erden entstanden ist. Es bleibt bei diesem Unterricht die ganze Unterklasse in der Regel ungetheilt, doch nicht in allen Stunden. Es erfordern die Bedürfnisse der Kleinsten einige besondre Berücksichtigung, und eben so die der Größesten, die bereits seit längrer Zeit in der Bibel lesen. Den Kleinen wird in diesen halben Stunden ein vorbereitender Stoff dargeboten, eine Hinweisung auf die Offenbarungen Gottes in seinen sichtbaren Werken, Erzählungen darüber, wie Gott in der Stimme des Gewissens, in den Lebensführungen einzelner Menschen zu denselben geredet hat; und es werden während dieser Zeit die Größeren mit dem Niederschreiben der vorher behandelten biblischen Geschichte beschäftigt. Der eben bezeichnete vorbereitende

Stoff kommt auch noch in dem beiden Abtheilungen gemeinsamen Unterrichte zur Behandlung, aber nicht mehr für sich, sondern im Anschluß an die biblischen Erzählungen. Auf den äußerlichen, zeitlichen und geschichtlichen Zusammenhang der einzelnen Lebensbilder aus der Geschichte des Reiches Gottes ist nur in untergeordneter Weise Rücksicht zu nehmen, desto mehr auf den innern Zusammenhang, namentlich der alt- und neutestamentlichen Geschichte, so daß an passender Stelle die neutestamentlichen Erzählungen durch solche aus dem A. T. unterbrochen werden, und eben so umgekehrt, namentlich auf Veranlassung der Festzeiten.

Der gesammte Stoff wird vollständig zweimal in der Unterklasse behandelt, zwar beide Male in freier Erzählung des Lehrers, doch so, daß die obere Abtheilung, mit der er zum zweiten Male behandelt wird, behufs Vorbereitung, Einprägung und Wiederholung zur Benutzung der Bibel selbst, theils zu Hause, theils in den Lesestunden, theils auch schon während der Unterrichtsstunde angeleitet wird. Der auf die Feste der Kirche sich beziehende Stoff wird natürlich jährlich von neuem behandelt. Die Erzählung geschieht nicht ununterbrochen, sondern wird in Abschnitte zerlegt, die durch wiederholende Fragen und Nacherzählung Seitens der Kinder gesondert, durch anknüpfende Fragen verbunden werden. Der religiöse Gehalt jeder Geschichte wird in der Form eines Bibelspruches oder auch Liederverses festgehalten und derselbe so oft vom Lehrer vorgesprochen und von den Kindern nachgesprochen, bis sie ihn ins Gedächtniß gefaßt haben. Die obere Abtheilung der Unterklasse lernt auch wohl zwei oder drei Bibelsprüche oder Liederverse in Bezug auf die Hauptpunkte der behandelten Geschichte, und es geschieht dies dadurch, daß diese Sprüche in den folgenden Schreiblesestunden und auch wohl zu Hause als Aufgabe für den nächsten Tag von den Kindern auf ihre Tafeln aus der Bibel abgeschrieben werden, wobei sie zugleich bemerken und sich einprägen, zu welcher biblischen Geschichte dieselben gehören, damit Geschichte, Bibelspruch und Liedervers sich wechselseitig erklären, und in Folge der Wiederholung in den späteren Schuljahren allmälig so in einander verwachsen, daß ein

Jedes an das Andre und Dritte erinnere. Die bekannten biblischen Historien von Zahn geben die noch unübertroffne Anleitung dazu.

In Betreff der Wiedererzählung der behandelten Geschichten Seitens der Kinder ist es eine Hauptsache, daß der Lehrer sich sorgsam in Acht nehme, die Kinder nicht an eine Menge leitender Fragen zu gewöhnen, auf welche sie vielleicht gar nur mit einem Worte antworten, oder doch nur in einem solchen Satze, der lediglich die Worte des fragenden Satzes mit Hinzufügung eines neuen Wortes enthält. Es bedarf allerdings der leitenden, erinnernden, das Folgende vorbereitenden, ans Frühere anknüpfenden Fragen, und es mögen deren an die kleinern Kinder nach Bedürfniß sehr viele gestellt werden, sobald nur die Kinder darauf in ihrer Antwort selbstständig in der Wiedererzählung fortschreiten, wenn auch um einen noch so kleinen Schritt. Je größer die Kinder, desto mehr muß die Zahl der leitenden Fragen abnehmen, und in der obern Abtheilung der Unterklasse muß es bereits dahin gekommen sein, daß das Kind das Ganze der Geschichte ununterbrochen mit den biblischen Worten wiedererzählt oder nur hie und da einer unterstützenden Frage bedarf. Es ist kaum zu glauben, wie groß und vielseitig der Schaden ist, den junge Lehrer durch übergroße Geschäftigkeit und stete Hilfsbereitschaft anrichten. Es geht oft der ganze stille und doch so fühlbare Segen einer biblischen Erzählung durch das unnatürliche Zerreißen derselben in ihre kleinsten Bestandtheile mittelst zahlloser leitender Fragen in dem Maaße verloren, daß nur das Werthloseste, Personen- und Ortsnamen und vereinzelte Thatsachen, äußerlich im Gedächtniß neben einander ein Unterkommen finden und eben deswegen sich auch bald genug ganz oder doch halb daraus verlieren. Nur zu leicht wird dadurch der Lehrer zu dem Irrthum geführt, daß kleine Kinder ein sehr schwaches und untreues Gedächtniß hätten; während doch jeder Lehrer bei gehöriger Strenge in dem besprochnen Punkte bald das Gegentheil erfährt und zu seinem Erstaunen findet, daß sie bei geringer Unterstützung ganze Erzählungen fast wortgetreu wiedergeben. Es hängt dies allerdings wesentlich davon ab, ob durch die Geschichte

und die Worte der Handelnden die Kinder mit diesen in eine innere Verbindung gekommen sind; aber andrerseits hat doch auch der Lehrer es nicht zu versäumen, zu diesem Zwecke den Kindern die naheliegenden äußern Unterstützungen dadurch zu gewähren, daß er sie in der darauf folgenden Schreiblesestunde die Geschichte ein und mehrere Male lesen, dann und wann theilweise abschreiben, auch wohl aus dem Gedächtnisse niederschreiben lasse oder ein vorbereitendes oder wiederholendes Lesen der Geschichte ihnen als häusliche Aufgabe stelle.

Aber auch abgesehen von dem unmittelbaren Schaden führt überhaupt die große Freigebigkeit mit leitenden Fragen zu einer Gewöhnung der Kinder an dieselben, die ich unter die übelsten böser Schulgewöhnungen rechnen muß. Es entsteht daraus ein passives Abwarten der Fragen, ein Bedürfniß nach steter Anregung von außen her, eine Zerstreutheit des Gemüths, zuletzt Denkträgheit und Denkschwäche, und vor Allem eine große Unsicherheit des Gedächtnisses, das nur bei stiller, stetiger, aus innerer Anregung hervorgegangner Selbstbeschäftigung mit dem Gegenstande seine wunderbare Kraft überraschend entfaltet.

Es möge hier beiläufig mit erwähnt werden, daß das Gesagte nicht bloß von der eben besprochnen Art von Fragen gilt, sondern überhaupt von der wahrhaft barbarischen und das innre Leben verwüstenden Lehrform des sogenannten Sokratisirens beim Religionsunterricht, wenn solche ausschließlich oder doch vorherrschend angewendet wird. Sie hat ihr vollstes Recht und ihren großen Werth bei einem so inhaltslosen Gegenstande, wie z. B. die Zahlenlehre und die ersten Anschauungs- und Sprechübungen sind. Sie kann sogar im Religionsunterrichte auf einzelnen Punkten dann und wann angewendet, ganz geeignet und werthvoll sein; aber wenn eine ganze, oder halbe, oder Viertelstunde lang das Kind fortwährend angefaßt und hin und her gezerrt wird, bis es sklavisch Schritt vor Schritt auf der Gedankenbahn des Lehrers diesem nachwandelt und endlich nur auf Fertigkeit im Antworten Bedacht nimmt: da verliert der Unterricht nicht bloß seine geistbildende, sondern eben darum auch seine denkbil-

bende Kraft. Wenn irgend wo, so muß man im Religionsunterrichte dem Lehrstoffe selbst eine bildende Kraft zutrauen und muß ihn ungestört auf die ganze Seele des Kindes, nicht bloß auf seine Denkkraft, einwirken lassen, und dem Kinde Zeit und Ruhe gönnen, einen unmittelbaren Eindruck von demselben in sich aufzunehmen und diesen Eindruck durch eigne, stille Beschäftigung mit demselben, wie beim wiederholten Lesen, Abschreiben, Wiedererzählen, sich vertiefen zu lassen. Es wird überhaupt bei dieser Unterrichtsform die wesentliche Hauptaufgabe alles Unterrichts, das Objekt desselben und das lernende Subjekt in die innerlichste Verbindung mit einander zu setzen, am leichtesten verkannt; und es geschieht häufig, daß der Lehrer das dem Kinde oft so nahe liegende Objekt durch eine Wolke eigner Gedanken so verhüllt, daß das Kind nie zu selbstständigen Gedanken über das Objekt, sondern lediglich zur Auffassung der zufälligen Gedanken des Lehrers über dasselbe gelangt, die oft genug gar keine erzeugende Kraft in sich haben. Trotz alles Scheines, als wären in den Antworten des Kindes dessen eigne Gedanken enthalten, sind es doch nur von außen ihm zugeführte und beigebrachte, nicht innerlich in ihm erzeugte Gedanken, dieweil sie nicht aus dem unmittelbaren Eindrucke, den das Objekt selber auf das denkende Kind gemacht hat, hervorgegangen sind. Wo es der Vermittlung zwischen beiden nicht bedarf, da soll sich auch der Lehrer nicht störend mit seinen Gedanken zwischen beide eindrängen, und am wenigsten darf er beim Religionsunterrichte vergessen, daß hier bei der Größe und Tiefe des Objekts die Vermittlung durchs Denken unvollkommner und ungenügender bleibt, als irgend wo; und daß insonderheit in einer christlichen Schule noch ein andrer Vermittler aller Erkenntniß göttlicher Wahrheit, der an unzureichende menschliche Gedanken und Worte nicht gebunden ist, seine Wirksamkeit übt; wie es denn ja auch allgemein anerkannt ist, daß Glaube, Furcht und Liebe Gottes und jede damit zusammenhangende Erkenntniß keinem Kinde andemonstrirt werden kann. Es gehört überhaupt zum Lehrgeschäft zwar viel Einsicht, aber viel weniger angelernte Kunst, Geschäftigkeit und unruhiger

Eifer, als viele Lehrer meinen; und eine Dorfschule, in der des Lehrers Thätigkeit hinter die stille und gesammelte Arbeit und Beschäftigung der Kinder mit den Lehrobjekten sehr unscheinbar zurücktritt, gehört zu den gesegnetsten.

Noch ist zu erinnern, daß, da die untere Abtheilung noch keine, oder doch nicht genügende Lesefertigkeit besitzt, es für diese zunächst überaus wünschenswerth ist, daß ihr bei ihren schwachen Kräften auch ein Hülfsmittel zur Auffassung und völligen Aneignung der biblischen Erzählungen dargeboten werde. Dies können nur bildliche Darstellungen des zu Erzählenden sein. Bekanntlich hat deren die Diakonissen-Anstalt zu Kaiserswerth in 40 Blättern von der Größe geliefert, daß auch in bedeutender Entfernung das Einzelne deutlich erkennbar wird. Es ist zwar möglich, ohne solche Veranschaulichungs- und Anregungsmittel zu unterrichten, aber es bleibt doch Unrecht, sie den Kleinen zu versagen, denn der ganze Unterricht bekommt bei deren Gebrauch eine andre, den Bedürfnissen der Kinder bei weitem entsprechendere Gestalt. Es liegt sofort das Ganze oder doch der Mittelpunkt der Handlung dem Kinde vor Augen, die ganze Erzählung gestaltet sich zu einer Erklärung des Einzelnen aus dem Ganzen, das Kind findet sich in innre Theilnahme an den dargestellten Personen hineingezogen, und ihre äußere Erscheinung, Stellung und Blick gewährt dem Lehrer den Anhalt, die Bedeutung der Geschichte in der zugänglichsten Weise dem Kinde zum Verständniß zu bringen.

Was den zweiten Haupttheil des Religionsunterrichts, den Katechismusunterricht, anbetrifft, so gilt es in der Unterklasse zunächst nur, die Worte desselben dem Gedächtniß der Kinder unverlierbar einzuprägen. Es geschieht dies bei der untern Abtheilung, die noch nicht lesen und schreiben kann, durch wiederholtes Vor- und Nachsprechen dieser Worte, welches indeß nur in sehr geringem Maaße nöthig ist, weil die meisten Kinder zu Hause ihre Eltern nöthigen, dem Lehrer dies Geschäft abzunehmen. Bei der obern Abtheilung geschieht dasselbe durch öfteres Lesen und Abschreiben kleiner Stücke des Katechismus, das theils in den Schreiblesestunden, theils zu Hause geschieht. Es ist mit

diesem Auswendiglernen des Katechismus ungemein langsam vorzuschreiten und vielfältig der Eifer, noch mehr aber der Wetteifer derjenigen Kinder zu mäßigen, die den übrigen vorauseilen wollen. Es findet überhaupt kein strenges Aufgeben statt. Es sagt in der Lehrstunde jedes Kind das Stück des Katechismus her, das es zuletzt gelernt hat, wobei dann und wann auch einmal nach einem füher gelernten gefragt wird. Hat ein Kind mehrere Stunden dasselbe Stück hergesagt, so wird es nur gefragt, ob es schon an dem folgenden gelernt habe, und ihm aufgegeben, das nächste Mal dieses folgende aufzusagen. Es sagen somit immer nur wenige Kinder dasselbe Stück her, und bei großer Kinderzahl bleiben wenige Stücke übrig, die nicht hergesagt werden. Es ist wichtig, daß die Kinder aus einem Katechismus lernen, in dem die zu betonenden Sylben mit größern Lettern gedruckt sind. Haben sie einen solchen nicht, so unterstreiche der Lehrer diese Sylben in ihrem Katechismus.

Es ist nicht zweckmäßig, dem Katechismus ganze Lehrstunden in der Unterklasse zu widmen, sondern man bestimme dazu einzelne Schlußviertelstunden der biblischen Geschichtsunterrichtsstunden. Die Kinder sehen diese Schlußviertelstunden als Gebetstunden an; sie legen Alles bei Seite, wie vor dem Beginn des Gebets am Schlusse der Schule, sie legen nicht bloß die Hände zusammen, sondern sie falten sie eins wie das andre. Es gebrauchen Kinder und Lehrer keinen andern Ausdruck als den: den Katechismus beten. Es erhebt sich ein Kind nach dem andern von seinem Sitze und betet sein Stück ohne Stocken mit der im Buche vorgeschriebenen Betonung. Der Lehrer straft selten mit einem Worte, sondern billigt und tadelt nur mit Miene und Blick. Es ist ihm, als ob seine gefalteten Hände ihm auch die Zunge bänden; es demüthigt und stärkt ihn, daß er so viele Kinder einfältiger, gläubiger den Katechismus beten hört, als er es kann. Es kommt ihm vor, als wäre das das schönste Stück des Katechismus, das er eben hat beten hören, aber oft schon beim folgenden ists ihm wieder so: die Kinder erklären dem Lehrer den Katechismus.

Der dritte Theil des Religionsunterrichts soll den Kindern die Mittel zuführen, ihr in Gott verborgnes Leben zu offenbaren und mit Freude und Segen einst Theil zu nehmen an der öffentlichen und gemeinsamen Anbetung Gottes in seinem heiligen Hause. Es soll das Kind in die Betkammern der Gläubigen aller Zeiten wie unter die Schaaren der Anbetenden vor den Altären geführt werden und soll von ihnen und mit ihnen beten lernen. Das geschieht, indem ihm der Lieder= und Gebetsschatz der Kirche geöffnet und das Kostbarste und Zugänglichste daraus in sein Herz und Gedächtniß gelegt wird. Den Anfang alles Lernens macht natürlich das Gebet des Herrn. Es folgen leicht behältliche Verse zum Morgen=, Abend= und Tischgebet, Lob= und Dank= und Weihgebete in Versen mit kindlichen Gedanken. Es werden die Liederverse wiederholt, die beim Unterricht in der biblischen Geschichte Anwendung gefunden haben, und damit der Uebergang gemacht zum Kirchenliede, das den Mittelpunkt des ganzen Unterrichts bildet. Die Wahl derselben bestimmt sich in der ersten Hälfte des Kirchenjahres nach den festlichen Zeiten, in der audern Hälfte theilweise nach dem Lehrstoffe in dem biblischen Geschichtsunterrichte, allermeist aber nach dem Bedürfniß und der Fassungskraft der Kinder.

In Betreff des Auswendiglernens zerfallen die Kinder in mehrere Abtheilungen, von denen jede ihre bestimmte Aufgabe erhält. Die unterste Abtheilung lernt nur durch Vor= und Nachsprechen und Anhören des von den größern Kindern Hergesagten. Nur die oberste Abtheilung lernt sämmtliche Verse jedes Liedes, die andern einen Theil derselben, die unterste meist nur den ersten Vers. Die fehlenden Verse werden erst im folgenden Cursus, wenn inzwischen die erste Abtheilung in die Oberklasse hinübergerückt ist, gelernt. Die Hülfsmittel zur Erlernung und Einprägung der Lieder sind dieselben, die bei dem Katechismusunterrichte besprochen sind. Es kommt nur hinzu, daß die zu erlernenden Lieder mit einigen kurzen Erklärungen begleitet werden, theils schon vor dem Erlernen beim Vorlesen derselben durch die Kinder der obern Abtheilung, mehr noch nach dem Erlernen.

Die Erklärung darf natürlich nicht in Uebersetzung des Poetischen ins Prosaische bestehen, da dies nothwendig eine Zerstörung des Liedes und eine Entleerung von seinem Geiste und Inhalte ist, und auf der völlig unrichtigen Voraussetzung ruht, als sei das Uebersinnliche durch abstrakte prosaische Begriffe verständlicher zu machen, als durch sein aus der sinnlichen Welt gegriffnes Abbild und Gleichniß; sondern im Wesentlichen wird die Erklärung nur durch solche Fragen gegeben, auf die die Kinder genau mit den Worten des Liedes selbst antworten können, oder sie geschieht durch kurze anwendende Bemerkungen. Auch die auswendig gelernten Lieder werden von den Kindern gebetet, d. i. betend gesprochen, aber nicht in der feierlichen Weise, wie die Katechismusstücke, da sie hier nicht, wie dort, einem Worte und einer Botschaft Gottes an die Welt gegenüberstehen, sondern nur Worten, die aus dem Munde und Herzen frommer Menschen an Gott ergangen sind.

Aus den schon vor einiger Zeit gelernten Liedern wird für jede Woche ein Schulgebetslied gewählt, d. h. ein Lied, dessen erste Verse an jedem Tage der Woche zum Beginn der Schule gesungen, die übrigen aber nach dem Gesange von sämmtlichen Kindern laut gebetet werden. Es geschieht dies natürlich nicht um deswillen, damit diese Lieder im Gedächtniß befestigt werden, sondern aus dem Grunde, weil die Kinder Schätze im Gedächtniß auffsammeln sollen nicht bloß zu einer künftigen Benutzung im Leben, sondern dazu angeleitet werden müssen, dieselben schon während der Schulzeit und in der Schule dazu wirklich zu gebrauchen, wozu sie gesammelt werden. Aus demselben Grunde ist es wünschenswerth, daß ihnen für jede Woche bezeichnet werde, welche Liederverse oder Lieder sie zu ihrer häuslichen Erbauung, namentlich am Abend, anwenden sollen. Es bietet dies zwar mehrere nahe liegende Bedenken und Schwierigkeiten dar, die sorgfältig beachtet und berücksichtigt werden müssen, dann aber auch überwunden werden können. Endlich ist noch zu bemerken, daß neben den Kinder- und Kirchenliedern auch Psalmen und Psalmenstücke, und etwa gegen 100 andre Bibelsprüche ohne alle

Berücksichtigung ihrer Beziehung auf den sonstigen Lehrstoff, also überhaupt zu keinem bestimmten Lehrzweck, sondern lediglich zur Erbauung der Kinder, also nur zum Zwecke ganz direkter und unmittelbarer Einwirkung ihres Inhaltes und Geistes auf die innre Lebensgestaltung der Kinder zu erlernen und dann von den Kindern in derselben Weise, wie es bei den Liedern angedeutet worden, in Gebrauch zu nehmen sind.

Wenn nach dem bisher besprochnen Plane der Unterricht in der Unterklasse eingerichtet und die bezeichnete sichre Grundlage für die gesammte Schul- und Lebensbildung gelegt ist, so steht in Betreff der Fortführung des Unterrichts in der Oberklasse alles Wesentliche bereits so fest, daß über den Lehrplan für diese Klasse allgemeinere Andeutungen genügen können.

1. Der verbundene Lese-, Schreib-, Recht- und Schönschreibe-Unterricht in der Oberklasse.

Was zunächst die Fortführung des in der Unterklasse ertheilten verbundenen Lese-, Schreib-, Recht- und Schönschreibe-Unterrichts betrifft, so muß dieser eine andre Gestaltung erhalten. Die verbundenen, sich stets auf einander beziehenden Uebungen in allen diesen Fertigkeiten können und dürfen nicht mehr stattfinden aus dem Grunde, weil sie ihr Ziel erreicht haben. Es giebt für das Kind keine äußerlichen Leseschwierigkeiten mehr, sie sind für immer überwunden; es giebt eben deshalb keine andern als nur noch ganz vereinzelte Rechtschreibeschwierigkeiten, und es bilden die Kinder jeden Buchstaben formrichtig und die Mehrzahl so, daß man ihre Handschrift regelmäßig und schön nennen kann. Es ergiebt sich hieraus, daß ein abgesonderter Unterricht in irgend einer dieser Fertigkeiten nicht mehr ertheilt werden kann. Es folgt indeß hieraus nicht, daß in der Ober-

klasse oder während der letzten vier Schuljahre des Kindes keine Uebungen im Lesen, im Richtig- und Schönschreiben mehr anzustellen seien, es werden vielmehr alle diese Uebungen sogar in noch größerm Umfang, als es in der Unterklasse geschah, bis ans Ende der Schulzeit stattfinden, aber nur nicht mehr um ihrer selbst willen, sondern behufs Förderung des Zweckes aller übrigen Unterrichtsgegenstände. Die Kinder sollen nun, was in der Unterklasse bereits vorbereitend geschehen ist, alle diese Fertigkeiten dazu gebrauchen und aufs vielfältigste unausgesetzt anwenden, wozu selbige überhaupt gelehrt und gelernt werden.

Von der einen dieser Fertigkeiten, vom Lesen, liegt es auf der Hand, daß sie gar nicht anders als in Dienste andrer Unterrichtsgegenstände sich vollenden kann, da ein gutes Lesen ganz von der richtigen Auffassung und völligen Aneignung der im Lesestoffe enthaltenen Gedanken abhängig ist. Die Anleitung zum guten Lesen kann daher nur in einem Eingehen auf diese Gedanken und ihren Inhalt bestehen, und es muß also der Inhalt des Lesestoffes selber Gegenstand des Unterrichts werden, wenn der Unterricht im höheren Sinne des Wortes ein Leseunterricht sein soll.

Nicht ganz so deutlich scheint es beim Schreibunterrichte zu sein. Aus der Fertigkeit im formrichtigen und genauen Bilden der Buchstaben hat sich nämlich eine selbstständige Kunst entwickelt, welche Richtung, Stellung und Verzierung der Buchstabenformen bis ins Einzelnste aufs genaueste regelt. Allein diese Kunst der Kalligraphie gehört durchaus nicht in die Dorfschule. Es läßt sich der Unterricht darin aus dem Zwecke der Dorfschule in keiner Weise rechtfertigen, und es ist überdieß thöricht, die Anfänge einer Kunst zu lehren, die erst einen Werth erhält, wenn man es darin zu einiger Vollendung bringt, was trotz sehr vieler Uebungen und vorgerückteren Alters der Lernenden nicht einmal in Schullehrerbildungsanstalten immer erreicht wird. Nur wer auf Grund selbstverschuldeter Erfahrungen sich fest eingeredet hat, es könnten kleine Kinder die Buchstabenformen noch nicht richtig darstellen, und daher geglaubt hat, es den Kindern gestatten und

nachsehen zu müssen, daß sie diese Formen vorerst unrichtig, ungenau und häßlich bilden, kann einen für sich bestehenden Schönschreibeunterricht für nöthig halten. Wer dagegen die Kinder nie in unrichtiger, ungenauer und häßlicher Darstellung der Buchstaben hat Uebungen machen lassen, am wenigsten Jahre lang; sondern wer vielmehr von Anfang an sie jeden Buchstaben nach jedem seiner Bestandtheile, nach Länge der Grund-, der Ober- und Unterstriche und Stärke derselben hat auffassen, und sie das alles, ohne daß ihnen der Buchstabe vor Augen lag, hat vollständig beschreiben und danach jeden Buchstaben auf eingeritzter Schiefertafel, mit Hinblick auf den an der Wandtafel vorgeschriebenen, hat schreiben lassen: der macht auch die Erfahrung, daß die Kinder gar nicht erst die Buchstabenformen unrichtig, ungenau und häßlich bilden lernen, sondern daß alle Schreibübungen auch Schönschreibeübungen werden und bald zu einem erfreulichen Ziele führen. Es findet sich zwar, daß fast jedes Kind sich dabei allmälig eine ihm eigenthümliche Handschrift aneignet, aber eine eben so schöne und vor Allem viel deutlichere als die, welche auf den Seminarien unseres Vaterlandes eingeübt wird, die für die Hand der Kinder nicht bequem ist, die Fortschritte im Schreiben sichtbar aufhält und beim Schnellschreiben, — das mir fürs Leben wichtiger scheint als das kalligraphische Schreiben, an dem größesten aller Mängel, an Undeutlichkeit leidet und dabei den unangenehmen Eindruck größter Charakterlosigkeit der Handschrift macht. Also hinweg aus der Oberklasse der Dorfschule mit den Schönschreibebüchern nach Vorschriften. Es lege der Lehrer statt ihrer dem Revisor die schön, sauber, regelmäßig und deutlich geschriebenen Volksliederbücher, Spruchbücher, Abschreibebücher und Aufsatzbücher vor. Ich habe wenigstens gefunden, daß in diesen die Handschrift in der Regel nicht minder schön war, als in den Schönschreibebüchern; oft genug aber, daß sie in jenen schöner war, als in diesen. Es genüge also, recht viele Uebungen im Schreiben auf der Schiefertafel und auf Papier in der Oberklasse anstellen zu lassen; man sehe hiebei darauf, daß auch schön und richtig, aber häufig auch darauf, daß schnell geschrieben werde;

alle diese Uebungen aber stelle man, eben so wie die im Lesen, nur im Dienste andrer Unterrichtsgegenstände und zur Förderung des Zweckes derselben an.

Es könnten hiernach die Fertigkeiten des Lesens, Schreibens, Schön- und Rechtschreibens geradezu vom Lektionsplan der Oberklasse der Dorfschule verschwinden, da sie keine selbstständigen Unterrichtsgegenstände mehr sein und nicht mehr als solche behandelt werden dürfen; allein es sind Lesen und Schreiben überaus wichtige Bildungs- und namentlich Schulbildungsmittel, durch die das Kind befähigt wird, in sehr selbstständiger Weise mit eignen Kräften und eigner stiller Geistesarbeit für die Unterrichts- und Schulzwecke thätig zu sein, und deshalb ist es durchaus anzurathen, ganze Lehrstunden zum Gebrauch dieser Bildungsmittel anzusetzen, und es mögen immerhin diese Lehrstunden nach dem Namen dieser Bildungsmittel, statt nach den Unterrichtsgegenständen, die den Stoff zu den Uebungen darbieten, benannt werden. Wohl aber ist es wichtig und nöthig, festzustellen, welchen Unterrichtsgegenständen die einzelnen Lese- und Schreibstunden sich anschließen und dienstbar sein sollen. Ohne Zweifel sind sie am meisten für den wichtigsten aller Unterrichtsgegenstände zu benutzen, so daß eine Anzahl Lesestunden durchaus im vollen Sinne des Wortes Religionsstunden werden in demselben Maaße, wie die Stunden, die unter diesem Namen auf dem Lektionsplane verzeichnet stehen. Namentlich für den ersten und dritten Theil des Religionsunterrichts sind anschließende Lesestunden eine unentbehrliche Ergänzung. Es ist in der evangelischen Volksschule eine Hauptaufgabe, die Kinder selber zur Urkunde der göttlichen Offenbarungen und der göttlichen Reichsgeschichte zu führen und sie selber aus der Quelle schöpfen zu lehren. In gleicher Weise müssen sie das eingeführte Gemeindegesangbuch nach allen seinen werthvollen Bestandtheilen in der Schule kennen und gebrauchen lernen. Ein andrer, nur geringer Theil der Lesestunden ist den Zwecken des Sprachunterrichts dienstbar zu machen (worüber unten das Nähere); ein dritter Theil derselben dem Unterrichte in den Realien oder der Weltkunde, der sich in der Oberklasse der

Dorfschule fast ganz an Lesestücke anzuschließen hat. Nur der Rechenunterricht bedarf keiner Unterstützung durch einen den Kindern darzubietenden Lesestoff.

In den Schreibstunden haben die Kinder in ihrem Volksliederbuch, das die Texte zu den eingeübten Gesängen, die nicht Choräle sind, aufnimmt, in ihrem Spruchbuch, in ihrem Abschreibebuche, das Einzelnes aus dem Schullesebuche über Realien enthält, und in ihrem Aufsatzbuche, wovon später die Rede sein wird, mit Sorgfalt zu schreiben, und erhellt daraus hinreichend, in welches Verhältniß der Schön- und Rechtschreibeunterricht zu den übrigen Unterrichtsgegenständen zu stellen ist. Daß auch in andern Unterrichtsstunden vielfältig gelesen und geschrieben werde, bedarf wohl kaum ausdrücklicher Bemerkung.

Auch darüber, wie die Leseübungen zu betreiben sind, ist kaum nöthig, Näheres zu bezeichnen. Niemand kann Alles und Jedes gut lesen oder gut lesen lernen. Die Wahl des geeigneten Stoffes ist die Hauptsache, alles Andre ergiebt sich daraus von selber. Als Lesestoff ist aber bereits bezeichnet die Bibel, das Gesangbuch, das ihm angehängte Gebetbuch, das Spruchbuch und das Schullesebuch, das aus zwei Haupttheilen besteht, aus werthvollen poetischen Stücken in gebundener und ungebundener Rede und aus vielen Aufsätzen über die wichtigsten Gegenstände der Weltkunde. Es bedarf der sachlichen Erklärungen wenige, der Lesestoff ist durch seinen Zusammenhang mit dem im Religionsunterrichte oder sonst an demselben Tage Behandelten sowohl faßlich als anregend für die Kinder. Es kann also meistens ohne viel Zwischenreden gelesen und nur gelesen werden, und zwar derselbe Lesestoff mehr als einmal von mehr und minder gut lesenden Kindern, damit letztere sich allmälig immer mehr nach ersteren bilden. Wo gegen Pausenhaltung und Betonung Fehler begangen werden, erfolgen von Seiten des Lehrers einzelne Fragen nach dem Inhalte der gelesenen Sätze, aus deren Beantwortung mit den Worten des Lesestückes sich die begangenen Fehler ergeben; und durch gutes und richtiges Vorlesen werden dem Kinde diese Fehler so deutlich, daß es sie zu berichtigen vermag.

Die Hauptsorge bleibt von Anfang die, daß alle Kinder zu der Gewöhnung gelangen, nie anders als denkend und nachdenkend zu lesen. Diese Gewöhnung will herbeigeführt und bewahrt sein durch Nachfragen über den Inhalt eines kleinen, eines größern Abschnitts, eines ganzen Lesestückes je nach den Kräften der Kinder. Es schadet nicht, wenn die Kinder anfänglich das Gelesene wörtlich wiedererzählen, bei längerer Uebung bildet sich eine freiere Form der Wiedererzählung aus, wenn der Stoff es zulässig macht; wogegen da, wo, wie bei biblischen Erzählungen der Stoff in der seinem Inhalt entsprechendsten Form dargeboten ist, allerdings Stoff und Form nicht auseinander wollen und die Kinder mit jenem auch diese auffassen und aufs treuste wiedergeben. Es wäre auch in solchem Falle sehr übel gethan, die Kinder zwingen zu wollen, den Stoff mit Gewalt von seiner Form loszumachen, um ihm zur Uebung eine andre zu geben; und nicht leicht möchte wohl Jemand glauben, auf solchem Wege den Kindern zu besserem Verständniß des Stoffes zu verhelfen. Bei einem den Kindern zu fern liegenden Stoffe oder bei einer unvolksmäßigen Darstellungsform des Stoffes in abstrakten allgemeinen, inhaltsleeren Begriffen, die nach dem für ein gesundes Gefühl Widerwärtigsten, nach popularisirter Wissenschaft schmecken, sind alle Nachfragen nach dem Inhalt des Gelesenen fruchtlos und die ganzen Leseübungen eine nutzlose Verschwendung von Zeit und Mühe. Derselbe Fall tritt ein bei allem faden Lesestoffe in geistloser und liederlicher Darstellungsform, wie er neben dem Stoffe der eben besprochenen Art den bei weitem größten Theil der ältern Kinder-, Volks- und Denkfreunde ausmacht. Bei einem Lesestoffe, der gar nicht zum Denken und Nachdenken erweckt und anregt, kann kein Kind gut lesen lernen. Es helfen natürlich auch zahllose Uebungen nichts, denn sie lassen die Oede des Stoffes und des auffassenden Verstandes nur immer peinigender fühlen, Lehrer und Schüler sterben an langer Weile langsam ab, und die besten Rathschläge über die Betreibung des Leseunterrichts erweisen sich unausführbar und müssen ihres Zweckes verfehlen. Es ist kaum zu erklären, wie noch heute, wo es der

bessern und guten Schullesebücher so viele giebt, selbst noch das schlechteste von allen: der Volksfreund von Hempel, in dem sogar auch nur ein sprachlich richtig ausgedrückter Gedanke oder eine richtige Satzverbindung zu den Seltenheiten gehört, noch in Schulen gebraucht werden kann.

Die Wahl des Lesebuches ist von entscheidender Wichtigkeit für den ganzen Unterricht in der Oberklasse der Volksschule, und darf daher hier eine Hinweisung auf Inhalt, Anordnung und Beschaffenheit eines solchen Buches nicht zurückgehalten werden. Leider ist selbst bei den Schullesebüchern, die der Hauptanforderung, nur werthvollen, anregenden und zugänglichen Stoff darzubieten, ein Genüge thun, kein sicher leitender Gedanke bei der Auswahl und Anordnung des Stoffes aufzufinden, und darf es daher nicht Wunder nehmen, wenn die meisten von denen, die die Wahl eines Lesebuches für die Dorfschule unter den vielen vorhandenen zu treffen haben, sich noch unsicherer dabei fühlen, als die, von denen diese Bücher verfaßt sind. Wohl muß es vollkommen anerkannt werden, daß die Feststellung von zahlreichen Rubriken, für die der geeignete Stoff zusammenzusuchen wäre, eine glückliche Lösung der schweren Aufgabe der Natur der Sache nach in keiner Weise erwarten ließe. Daß aber die Wahl der Lesestücke am wenigsten eine Sache des subjektiven Geschmacks sei, daß auch die Erfahrung über den Eindruck, den die Lesestücke auf Kinder der Volksschule gemacht haben, und ein dadurch gewonnener Takt für das Angemeßne, oder einige schwankende Kanons, die es durchweg an der Art haben, mehr negativer als positiver Natur zu sein, so nützlich und unentbehrlich das alles sein mag, doch in keiner Weise ausreichen, um ein Buch von der Bedeutung zu Stande zu bringen, wie es das Schullesebuch und vor Allem das Dorfschullebuch ist: das muß sofort einleuchten bei dem allgemeinsten Blick auf das Ganze der Aufgabe eines solchen Buches, die wenigstens für die Dorfschule in solcher Klarheit vorliegt, daß es fast nicht möglich scheint, sie zu verkennen. Es soll dies Buch den höchsten Ehrenplatz zur Seite der Bibel, des Katechismus und des Gesangbuches einnehmen und soll den gesamm-

ten Bildungsstoff in sich fassen, der außer dem in Bibel, Katechismus und Gesangbuch enthaltenen zur Lebensbildung der Kinder der Dorfschule nöthig und dienlich ist. Zu einer bestimmtern Erfassung dieser Aufgabe kann es natürlich bei der bezeichneten Stellung dieses Buches zu dem Ganzen des Unterrichtsorganismus der Dorfschule nur in dem Maaße kommen, als letzterer bereits klar vorliegt. So lange man daher über Wesen, Zweck und Aufgabe der Volksschule und deren Stellung zum Leben noch im Unklaren oder im Streit liegt, muß es bei allgemeinen, mehr oder weniger zutreffenden Gedanken über ein solches Buch bleiben, denen die Macht, dem Buche eine feste Gestaltung zu geben, völlig abgeht, so viel Wahres, Geistreiches und Beherzigenswerthes auch in solchen Gedanken enthalten sein möge. Da es die Pädadogik und Didaktik mit allen ihren Kräften bis hieher noch nicht weiter, als bis zur Auffassung der einzelnen Unterrichtsgegenstände der Volksschule und bis zur Aufstellung der buntesten Mustercharte methodologischer Bearbeitungen derselben zu beliebiger Auswahl für Jedermanns Geschmack hat bringen können, und die Feststellung eines im Wesentlichen allgemein anerkannten einheitlichen Lehr- und Schulplanes noch nicht einmal in Aussicht steht: so kann es in keiner Weise befremden, daß ein für die Dorfschule geeignetes Lesebuch noch nicht vorhanden ist.

Die erste vorzügliche Leistung auf diesem Gebiete, die wohl vielfach im Einzelnen, aber kaum im Ganzen übertroffen sein möchte, ist ohne Zweifel das Berlinische Lesebuch von Otto Schulz. Es rührt von einem Manne her, dem wenige an klarer Einsicht in das Wesen der Volksschule, wie an Umsicht und Geschick, die wirkliche Aufgabe derselben der Lehrwelt allmälig zum Verständniß zu bringen, verglichen werden können, dem aber auch eben darum am wenigsten der Vorwurf gemacht werden darf, daß er an die Lösung zuvor nicht genau bemeßner Aufgaben gegangen sei; und schon der Titel des ausgezeichneten Buches sollte ausreichend andeuten, daß es den Bedürfnissen der Dorfschule nicht entsprechen wolle noch könne. Es hat der ganze Dorfschulunterricht nur zwei wesentliche Theile von selbstständigem Inhalt, die Unter-

weisung von dem, was in und über uns ist, und die Unterweisung von dem Andern, was außer und neben uns ist, die Unterweisung von der sinnlichen, vergänglichen Welt und die von der übersinnlichen Welt, als dem ewigen Grunde alles wandelbaren, erscheinenden Daseins. Er soll den Inhalt und Zusammenhang des Gottes- und Weltbewußtseins, wie er im Gesammtleben des Volkes in Kirche und Staat sich ausprägt, und die Weise, wie das von beiden erfüllte Selbstbewußtsein in der Sprache zur sinnlichen Darstellung kommt, dem heranwachsenden Geschlechte zum Verständniß bringen und ihm durch die Unterweisung im Lesen und Schreiben die äußerlichen Mittel gewähren, den unendlich reichen Inhalt aller sprachlichen Darstellung sich vielseitiger zugänglich und mittheilbar zu machen. Nach der Stellung, die dem Lesebuche in dem vorliegenden Lese-, Sprach-, Sach- und Religionsunterricht nach ihrem Ineinander auffassenden Lehrplane gegeben ist, muß selbiges aus zwei gleich wichtigen und gleich berechtigten Haupttheilen bestehen, die sich wesentlich nach Inhalt und Form von einander unterscheiden. Der erste Theil stellt eine Reihe von Bildern aus der innern, übersinnlichen Welt, der andre eine eben solche aus der äußern, sinnlichen Welt, die die Kinder nah und fern umgiebt, ihnen vor Augen. Jene liegt ihnen näher als diese, und es bedarf zu deren Verständniß nicht so vielfacher und schwieriger Vermittlungen durchs Denken, wie sie zu zusammenhängender Auffassung der Erscheinungen der Außenwelt nothwendig werden. Es offenbaret sich das übersinnliche innre Leben derer, von denen die Lesestücke handeln, in ihrem Thun und Leiden, und weil das Kind desselbigen übersinnlichen Lebens theilhaft ist, so fühlt es sich mitleidend mit ihnen und selber augeregt zu gleichem Thun, und ist ihm damit das Verständniß dessen, was es liest, unmittelbar geöffnet, während ihm die Dinge und Erscheinungen der Außenwelt als fremde Objekte gegenüberstehen, zu denen es erst allmälig herangeführt werden kann, und es muß sogar vielfältig erst eine höhere Stufe seiner Denk- und Sprachbildung und die Ansammlung eines größern Vorrathes verschiedenartiger Sachkenntnisse abgewartet

werden, ehe es zum Verständniß derselben gebracht und ein Trieb und Begehr nach Erkenntniß dieser Dinge in ihm hervorgerufen werden kann. Es müssen daher durch das Lesebuch den Kindern zuerst Bilder aus dem übersinnlichen Leben vorgeführt werden, und erst im zweiten Theile dürfen die aus der umgebenden Sinnenwelt folgen. Es wird jedoch diese Stellung der beiden Haupttheile nicht bloß durch den Inhalt, sondern in gleicher Weise durch die Form der Lesestücke nothwendig, indem der Stoff des ersten Theils nur in der Form der Poesie, der des zweiten Theils nur in der der Prosa zur angemessensten Darstellung kommen kann, und es wohl kaum wird bezweifelt werden mögen, daß das symbolisirende und plastische Denken, das der Poesie wesentlich ist, dem unentwickeltern Verstande des Kindes zugänglicher sei, als das gemeine diskursive Denken, dessen die Prosa vielfältig gar nicht entbehren kann. Beide Theile aber zusammen haben dasjenige Bildungsmaterial aus dem Leben des deutschen Volkes in Vergangenheit und Gegenwart, dessen sich einerseits die darstellende Kunst, wie andrerseits die forschende Wissenschaft in dem Maaße bemächtigt haben, daß es dem Verständniß des gesammten Volkes zugänglich geworden ist, den Kindern der Dorfschule als ein Erbgut und Vermächtniß der Väter zuzuführen, an dem das heranwachsende Geschlecht ein volles Anrecht hat, und durch welches dessen Bildung in stetigem Zusammenhang mit der vom Ganzen des Volkes errungenen erhalten wird.

Der erste Haupttheil beginne sofort mit dem Höchsten, und bringe Bilder aus dem übersinnlichen Leben nach dessen unmittelbarster Beziehung zu der Quelle desselben, also Gebete und Kinderlieder, geflossen aus dem Verkehr der Seele mit ihrem höchsten Gute; und sind solche Gebete nicht sowohl aus Büchern, als aus den Häusern zu sammeln und müssen sich insbesondre durch kernige Kürze auszeichnen. Es erhält hierdurch das Lesebuch seine Weihe und den durchaus nothwendigen Anschluß an die heiligen Bücher, denen es in untergeordneter Weise als Bildungsmittel zur Seite treten soll. Es bringe das Buch sodann das Beste aus den Schatzkammern deutscher Poesie in gebundener und un-

gebundener Rede, in Spruch, Fabel, Parabel, Erzählung und Lied, was dem Kinde und dem Volke seiner Form nach zugänglich und seinem Inhalt nach für Alle gleiche Geltung hat oder beziehungsvoll ist auf das häusliche Leben in seinen Ordnungen und Einrichtungen, in seinen Freuden, Mühen und Leiden, was insbesondre auch die Mängel und Gebrechen des häuslichen und Gemeindelebens und deren zerstörende Wirkungen in konkretester Gestalt vorführt. Es bringe Dichtungen, die den Eindruck der Werke und des Waltens Gottes auf die Seelen der Kinder, insbesondre auch bei ihren ländlichen Berufsarbeiten wiedergeben, so wie solche, die ihnen das Band mit dem umfassendsten sittlichen Lebensorganismus, mit Volk und Vaterland, mit dem Staate und seinem geheiligten Haupte, zum Bewußtsein bringen, vaterländische, Krieges- und Soldatenlieder. Der zweite Haupttheil enthalte eine reiche Sammlung von Bildern aus der umgebenden Außenwelt, jedes vollständig ausgeführt, alle planmäßig nebeneinandergestellt, aber ohne äußere Verbindung. Er weise zuerst auf das Himmelsgewölbe und seine leuchtenden Körper und deren Beziehung zum Wohnplatz der Menschen. Er stelle vor Augen die wichtigsten Hervorbringungen desselben aus allen drei Reichen, die Wirksamkeit der geheimen Kräfte der Natur in den hervortretendsten Erscheinungen. Es werde der Blick auf einzelne Völker, ihren Wohnplatz, ihre Zustände gerichtet, insbesondre aufs deutsche Volk und das preußische Vaterland, auf die ausgezeichnetsten seiner Fürsten und Könige und die gegenwärtigen Einrichtungen des Staats. Es folge eine Reihe von Bildern, welche überhaupt den Kampf des Geistes mit der Natur nach allen seinen Richtungen zur Anschauung bringen, und hiemit die Vertheilung der Arbeit, die bürgerlichen Stände und Berufsarten, deren besondre Weise und Sitte, und es werde endlich das Kind auf die Ergebnisse dieses Kampfes, auf die vom Geiste besiegte, ihm dienende Natur hingewiesen, und wie sie in solchem Dienste ihrer Bestimmung und Verklärung entgegengeführt ist. An die Bilder, welche die Herrschaft des Menschen über die unterworfene Welt darstellen, reihen sich zum Schluß des Ganzen die an, die den Menschen

im Dienste seines himmlischen Herrn, wie in dem Elende seines Abfalls von ihm darstellen, Bilder aus der Geschichte des Reiches Gottes auf Erden seit dem Aufbau der Kirche Christi, insbesondere aus dem gegenwärtigen Zustande des Reiches Gottes, aus den Bestrebungen zu dessen Ausbreitung nach außen und zu dessen Ausbau im Innern.

Ein Versuch, den ganzen hier angedeuteten Stoff in der bezeichneten Weise der Ausführung in ein Lesebuch zusammenzustellen, das dem gesammten Sach- und Sprachunterricht nach den Forderungen des aufgestellten Lehrplanes zur Unterlage zu dienen geeignet ist, ist in dem in Berlin bei Wohlgemuth erschienenen Lesebuch für einklassige Schulen von Theel gemacht worden (Partiepreis 6 Sgr.), *) und es spricht dafür, daß er in der Hauptsache nicht mißlungen sei, die Erfahrung, daß dieses Buch mit Begierde von den Eltern der Kinder gelesen wird oder auf deren Verlangen von den Kindern den Hausbewohnern vorgelesen werden muß, und nicht selten in solcher Weise, daß es innerhalb eines Winters mehrere Male im Hause durchlesen wird; während ich vergeblich versucht habe, für andre treffliche Schullesebücher ein bleibendes oder auch nur ein vorübergehendes stärkeres Interesse zu erwecken. Es ist somit schon in seiner gegenwärtigen Gestalt für die Dorfschule brauchbar, und seine Einführung in den sehr armen Gemeinden ist dadurch ohne erhebliche Schwierigkeit möglich geworden, daß es den Kindern statt der früher anzukaufenden Fibel, deren Beschaffung durch die kleinen Leseheftchen von Albrecht oder der Handfibel von Theel entbehrlich gemacht worden ist, in die Hände gegeben wird.

---

*) Nachdem die zweite Auflage dieses Buches binnen Jahresfrist abermals vergriffen ist, verläßt es so eben in 3ter erweiterter Auflage die Presse, und ist ihm ein Anhang von nahe an 100 Gesangtexten für die Volksschule beigegeben, der nur Erlesenes und Erprobtes, und darunter sämmtliche von dem Provinzial-Schul-Collegium von Brandenburg für die Volksschulen zur Einübung vorgeschriebenen Volkslieder enthält.

2. Der Sprach-Unterricht in der Oberklasse.

Was die Fortführung des Sprachunterrichts in der Oberklasse betrifft, so kann er nicht völlig dieselbe Gestaltung behalten, die er in der Unterklasse hatte. Sein Zweck, die Kinder sowohl denken und reden, als die Gedanken und die Rede Andrer auffassen und verstehen zu lehren, bleibt zwar derselbe; aber nachdem die Kinder durch den in der Unterklasse verbundenen Sach- und Sprachunterricht eine große Menge deutlicher Vorstellungen und Gedanken über Alles, was in ihren Wahrnehmungskreis gekommen ist, sich gesammelt und dieselben sprachrichtig und sicher sowohl mündlich als schriftlich zu bezeichnen geübt worden sind, und nachdem damit die positive Grundlage zum eigentlichen Leseunterricht gelegt, d. h. die Kinder befähigt worden sind, aus der mündlichen oder schriftlichen sprachlichen Mittheilung Andrer deren Vorstellungen und Gedanken sicher zu erkennen, aufzufassen, mit ihren eignen in deutliche Verbindung zu bringen und also die Rede Andrer zu verstehen: so sind nunmehr die Kinder viel reicher an Mitteln zur Erweiterung ihrer Denk- und Sprachbildung geworden, und diese reicheren Mittel sind daher in der Oberklasse nun gehörig zu benutzen.

Es brauchen die Kinder nicht mehr in ihrem eignen engen Wahrnehmungs-, Beobachtungs- und Erfahrungskreise erhalten zu werden, sondern sie können jetzt in den Anderer eindringen, falls diese es verstehen, ihre Vorstellungen und Gedanken an die des Kindes sicher anzuknüpfen und sich zu deren Mittheilung nur solcher Worte zu bedienen, deren Sinn und Inhalt den Kindern bekannt geworden ist. Es heißt dies mit andern Worten: die Kinder können jetzt, vielfältig sogar schon ohne Beihülfe des Lehrers, durchs Lesen für sie geeigneter Schriften ihre Kenntnisse erweitern und vervollständigen, fremde Gedanken sich aneignen und still verarbeiten und auf diesem Wege sich selber in ihrer Geistes-, Denk- und Sprachbildung fördern. Das Lesen kann und soll also von jetzt an als ein Hauptmittel zur Denk- und Sprachbildung der Kinder von Seiten des Lehrers benutzt, der

Gedanken- und Wortschatz der Kinder dadurch fort und fort vergrößert, ihre Denkkraft an dem Lesestoffe geübt und ausgebildet und sie immer sichrer in ganz angemeßner und sprachlich richtiger mündlicher und schriftlicher Mittheilung ihrer Gedanken gemacht werden.

Auf welche Weise der Lesestoff zur Erstrebung und Erreichung dieses Zieles, so wie zur Beibringung der nöthigsten grammatischen Kenntnisse zu behandeln sei, das ist in der von dem Königl. Schul-Kollegium der Provinz Brandenburg nebst Beilagen von Otto Schulz erlassenen Verfügung, den Sprachunterricht in Volksschulen betreffend, die in Berlin bei Nicolai 1844 erschienen ist, im Ganzen so sachgemäß und ausführlich dargelegt und mit Beispielen erläutert, daß es genügen kann, auf diese weit verbreitete Schrift hinzuweisen. Dagegen müssen wir uns gegen eine scheinbar in gleicher Richtung weiter führende Schrift, die viel Einfluß gewonnen, gegen die von Otto: „das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache", wie überhaupt gegen den Sinn, in dem hier das Lesebuch als Mittelpunkt aller sprachbildenden Bestrebungen in der Schule aufgefaßt wird, aufs entschiedenste erklären, und müssen es hervorheben, daß wir nur von der schlichten Auffassung und Aneignung des Inhalts der Lesestücke Sprachbildung erwarten, und die angeblich behufs derselben anzustellenden logischen Uebungen und Betrachtungen über die sprachliche Form der Gedanken für den Hauptzweck im Ganzen nur nachtheilig erachten können; und schließen wir uns mit voller Ueberzeugung der Entgegenstellung Völters an: nur positives Wissen ist sprachbildend, reales Erkennen löst und entbindet die Sprachkraft, denn das Wort ist die Frucht der Liebe, mit welcher sich der Geist an das Objekt hingiebt. *)

*) Da ein näheres Eingehen auf die Sache hier nicht am Orte ist, begnügen wir uns auf die treffliche Zurechtlegung alles hierher Gehörigen in der Abhandlung des Seminardirectors Bock: „die neuesten Bestrebungen auf dem Gebiete des Sprachunterrichts in der Volksschule" im Jahrgange 1852 des Schulblatts der evangel. Seminare Schlesiens Nr 1. zu verweisen.

Obgleich aber durch die bezeichnete amtliche Schrift die Volksschulen unsrer Provinz von einem der unfruchtbarsten Lehrstoffe, von einem für sich bestehenden Unterrichte über die bloßen Formen der Wörter und Sätze, ziemlich gesäubert worden sind; so ist doch die Wirksamkeit dieser Schrift wesentlich dadurch behindert worden, daß sie nicht das Ganze des Sprachunterrichts in der Volksschule, sondern fast nur den einen Haupttheil desselben behandelt, der sich an den Leseunterricht anlehnt oder mit ihm zusammenfällt. Es ist daher vielfältig die irrige Auffassung entstanden, als wenn der auf die vorgeschriebene Weise ertheilte Leseunterricht das Ganze des in der Volksschule zu ertheilenden Sprachunterrichts sei und für sich allein schon den Kindern der Volksschule zur erforderlichen Sprachbildung verhelfen könne. Es genügt aber keinesweges, daß die Kinder die in einem Lesestücke enthaltenen fremden Gedanken auffassen und verstehen lernen, sondern es muß auch durchaus gefordert werden, daß sie ihre eignen Gedanken sachgemäß geordnet und sprachrichtig darstellen lernen, sowohl mündlich als auch schriftlich. Die Unterlassung solcher Uebungen wirkt nothwendig sehr nachtheilig auf den Leseunterricht zurück und würde den Lehrer vor dem Schulrevisor und selbst vor den Eltern sehr übel bestehen lassen, da diese das durchaus nicht unbillige Verlangen stellen, daß das Maaß der von den Kindern in der Schule erlangten Sprachbildung sich in der Fertigkeit und Sicherheit im Niederschreiben ihrer eignen Gedanken gleichsam anschaulich darlegen solle. Ein geist-, denk- und sprachbildender Leseunterricht, der einen werthvollen Stoff in werthvoller sprachlicher Form darreicht, ist nun in der That eine Hauptbedingung, ohne welche besondre Uebungen im Niederschreiben der eignen Gedanken keinen befriedigenden Erfolg haben können; aber es werden durch einen solchen Leseunterricht jene Uebungen durchaus nicht überflüssig oder entbehrlich, sie müssen vielmehr auf der in der Unterklasse gelegten Grundlage in der Oberklasse nach festem Plane stetig fortgesetzt werden; denn es liegt im Wesen der Sache, daß Uebungen im Auffassen fremder Gedanken und im sprachlichen Darstellen der eignen sich stets

gegenseitig bedingen und nur in wechselseitiger Unterstützung unfehlbar zum Ziele führen.

Wir müssen also zwei Haupttheile des Sprachunterrichts unterscheiden, von denen jeder in gesonderten Lehrstunden bis zum Austritt der Kinder aus der Schule selbstständig zu betreiben ist. Der erste Theil fällt völlig mit dem Leseunterrichte zusammen und lehrt aus einer bereits vorliegenden sprachlichen Darstellung die darin enthaltenen Gedanken Anderer erkennen, auffassen und sich aneignen; der zweite Theil lehrt dagegen die Kinder für ihre eignen Gedanken die angemessene und richtige sprachliche Darstellung aufsuchen und finden. Der erste, bereits besprochne Theil fällt mit dem Leseunterrichte, und also größtentheils mit dem Sach- und Religionsunterrichte zusammen, sofern nämlich, wie oben schon gezeigt worden, der Leseunterricht zu den meisten übrigen Unterrichtsgegenständen in die genauste innere und äußere Beziehung tritt und nur in solcher Verbindung auf die rechte Weise, und wahrhaft geist-, denk- und sprachbildend betrieben werden kann. Nur in Bezug auf den ersten Theil des Schullesebuches tritt die direkte Beziehung auf den Sach- und Religionsunterricht zurück.

Der zweite Theil des Sprachunterrichts tritt dagegen viel selbstständiger auf, und mögen die dafür bestimmten Stunden im Lektionsplane als Aufsatzübungen bezeichnet werden. Es hängt hiebei grade so, wie bei den Lesestunden, ja fast noch mehr, Alles an der richtigen Wahl des Stoffes. Fast alle die vielen Hilfsbücher und Materialien zu Aufsatz- und Stylübungen beweisen, welche argen, die ganzen Uebungen erfolglos machenden Mißgriffe hierin begangen werden, mit welcher Willkür, Ungeschick und Rathlosigkeit nach Stoff herum gesucht wird, während bei verständiger Einrichtung des gesammten Schulunterrichts es dem Lehrer nie mangelt an völlig geeignetem Stoffe zu diesen Uebungen, wohl aber an Zeit, die Menge des Stoffes so, wie er wünscht, zu schriftlicher Gedankendarstellung zu benutzen. Wird ein ungeeigneter Stoff gewählt, sollen die Kinder Gedanken niederschreiben über einen Gegenstand, der ihnen noch zu fremd ist und nicht nahe genug liegt, der sie nicht einmal zum Nachdenken

gehörig anregt, so sind die Uebungen im Niederschreiben ihrer Gedanken nicht bloß ohne Erfolg, sondern in kaum glaublichem Maaße nachtheilig für ihre Denk- und Sprachbildung und führen lediglich dahin, daß sie sich gradezu gewöhnen, unklare und verworrene Gedanken mit verfehltem Ausdruck in übel verbundenen, unrichtig gebauten Sätzen zusammenzustellen. Dabei wird der Lehrer zu der ganz irrigen Meinung hingeleitet, es sei wenigstens von jüngern Kindern der Dorfschule gar nicht zu verlangen, daß sie ihre Gedanken richtig, klar und wohlgeordnet sollten niederzuschreiben vermögen; man müsse sich einmal vorerst mit sehr mangelhaften Versuchen in ihren Aufsatzbüchern, die der Lehrer sorgfältig zu korrigiren habe, begnügen, und durch viele und Jahre lang fortgesetzte Versuche dieser Art werde allmälig schon das erstrebte Ziel erreicht werden; eine Hoffnung, die begreiflicher Weise in der Regel bei den meisten Kindern nicht in Erfüllung gehen kann. Wir haben dagegen gesehen, daß dieses Ziel bereits in der Unterklasse bei einem angemeßnen, leicht faßlichen Stoffe, den die Kinder völlig in ihre Gewalt bekommen haben, erreicht wird, und daher kann kein Zweifel obwalten, daß es allmälig auch in Bezug auf schwierigern und zusammengesetztern Stoff mit Sicherheit in der Oberklasse zu erreichen ist. Nur gilt es hier, wie überall, und hier fast strenger als irgend wo, den Grundsatz festzuhalten, nie eine Aufgabe zu stellen, von der man nicht mit Sicherheit weiß, daß sie von fast allen Kindern gut und befriedigend könne und werde gelöst werden. Aufsätze zu korrigiren, die eine große Menge von Fehlern im Ausdruck, im Satzbau und in sprachlichen Formen darbieten, oder eine solche Menge von Fehlern durchzugehen und zu rügen, ist die undankbarste aller Lehrermühen und eine unverantwortliche Zeitvergeudung, denn sie kann nur selten einen unsichern Gewinn im Einzelnen bringen, stiftet aber im Ganzen unfehlbar großen und bleibenden Schaden.

Der Stoff, welcher der einzig angemessene ist und zu den sichersten, oft wahrhaft überraschenden Erfolgen führt, ist leicht zu bezeichnen. Wir zerlegen ihn nach den Wegen, auf welchen er den Kindern zugeführt worden, in drei Hauptmassen, und es

ist schwer, oder vielmehr gar nicht zu sagen, welchem die größte denk- und sprachbildende Kraft beizumessen sei, da jeder in eigenthümlicher Weise die Sprachbildung fördert und namentlich zur Fertigkeit und Sicherheit in schriftlicher Gedankendarstellung verhilft.

Wir stellen voran denjenigen Stoff, der bei dem Sprachunterricht in der Unterklasse ausschließend behandelt worden, also den, der den Kindern durch ihre eigne *sinnliche Wahrnehmung* zugeführt worden ist. Der enge Kreis ihrer Wahrnehmungen, Beobachtungen und Erfahrungen hat sich während der ersten Hälfte ihrer Schulzeit bedeutend erweitert; die Kinder haben ihren Geburtsort meist schon öfters verlassen, andre Dörfer, die nächste Stadt besucht, ein bedeutendes Stück auf ihrem Lebenswege mit offnen Augen und entwickelterem Verstande zurückgelegt, und es ist Pflicht der Schule, sie das Erlebte und Erfahrene auffassen und mittheilen zu lehren. Da dies aber bei den einzelnen Kindern nicht genau dasselbe ist, noch auch es dem Lehrer bekannt sein kann, in welcher zufälligen Gestalt es sich grade den Kindern dargeboten hat, so läßt sich in der Oberklasse, fast eben so wie in der Unterklasse, mit diesem Stoff nicht viel anfangen, wenn der Lehrer lediglich durch Worte und Fragen an die Wahrnehmungen, Erfahrungen und Erlebnisse der Kinder erinnern sollte. Es würde damit viel Zeit verschwendet werden und das Ergebniß oft ein recht unbedeutendes sein. Eine Ausnahme hiervon macht natürlich derjenige Stoff, welcher wirklich allen Kindern unmittelbar vorliegt oder allen in gleicher Weise vorgelegen hat, so daß sie aufs sicherste daran erinnert werden können; wozu namentlich die allgemeinen Naturerscheinungen, die Bewegungen des Himmelskörper, die allgemeinen Eigenschaften der Körper, Pflanzen, oder Mineralien gehören. Im übrigen aber bedarf der Lehrer auch noch in der Oberklasse eines festen Anhalts, wenn die Darstellungsübungen rasch und sicher fortschreiten und reichhaltig werden sollen, und wird solcher Anhalt am bequemsten durch Bildertafeln gewährt, die mit einem Blicke alle Kinder sofort an ihre eignen ähnlichen Wahrnehmungen und

Erlebnisse erinnern und sie künstlich allesammt in denselben Wahrnehmungskreis versetzen, so daß statt aller schwierigen nachforschenden Fragen immer nur die ganz einfache Frage hervortritt: was siehst du hier? und ähnliche Ausgangsfragen, wie die: was ist das für ein Mann? wo befindet er sich? was hat er vor? weshalb thut er das? wer steht neben ihm? ꝛc. Es ist indeß wünschenswerth, daß diese Bildertafeln nicht, wie die in der Unterklasse gebrauchten, vereinzelte Thätigkeiten einer oder zweier Personen, sondern ganze an einen Ort gebundne Thätigkeitssphären vieler Personen mit allen darauf Bezug habenden Dingen darstellen, wie z. B. die Wohnstube eines Bauern, eines Städters, einen Bauernhof, eine Scheune, Küche, Marktplatz, Garten, Ackerfeld, Bauplatz, Kaufladen ꝛc.*) Der Stoff wird dadurch nicht bloß äußerlich reichhaltiger, sondern veranlaßt auch zu bestimmterer Auffassung der innern sittlichen Beziehungen der dargestellten Personen, der Bedeutung ihrer Berufsarbeiten, in denen sie das Kind begriffen sieht, und es kommt somit zu Aufsätzen, in denen die Kinder weit hinausgehen über die Beschreibung dessen, was ihnen vor Augen liegt, und daran mancherlei einfache Betrachtungen knüpfen, bei denen sie besonders gern und häufig von gelernten Bibelsprüchen und Liederversen Anwendung machen oder an biblische Geschichten oft in treffendster Weise erinnern. Da die meisten dieser Aufsätze von jedem Kinde oder von dessen Nachbar, mit dem es die beschriebene Tafel gewechselt hat, vorgelesen werden, so bilden sich die schwächern allmälig immer mehr nach den vorgeschrittneren und ahmen diesen nach.

Ueber die Behandlung dieses Stoffes bedarf es keiner nähern Angaben, da sie wesentlich dieselbe ist, wie sie beim Unterrichte in der Unterklasse stattgefunden hat und oben bezeichnet worden ist. Eben so, wie dort, wird durch Hinweisung auf das Einzelne an der Bildertafel und durch leitende Fragen Alles er-

*) In Bezug auf Stoffwahl, Anordnung und Behandlung stellt beachtenswerthe Gesichtspunkte auf der Aufsatz von Schurig: „über den Anschauungs- und Sprachunterricht" im Jahrgange 1852 des Schulblatts der evangelischen Seminare Schlesiens Nr. 3 u. Nr. 8.

forscht, was die Kinder von dem Gegenstande wissen, das Mangelhafte in ihren Kenntnissen berichtigt, ergänzt, das Fehlerhafte im Ausdruck und in den Satz- und Wortformen bemerklich gemacht und zum Schluß der ganze Stoff, unter stummer Hilfsleistung des Lehrers mittelst des zeigenden Stäbchens oder auch mit Hilfe einiger erinnernden Fragen, wohlgeordnet zum Ganzen einer mündlichen Beschreibung oder Erzählung zusammengestellt, worauf dann die selbstständige schriftliche Darstellung auf der Schiefertafel erfolgt, bei der die große Schnelligkeit des Niederschreibens nur in erfreulicher Weise bemerkt werden kann, da die Kinder in der That eines längern Besinnens und Nachdenkens nicht bedürfen, weil sie des Stoffes ganz mächtig sind, an Gedanken Ueberfluß haben, und der eben geübte richtige sprachliche Ausdruck der Gedanken noch in voller Erinnerung ist und daher nie mühsam gesucht werden braucht.

Glücklicher Weise besitzen wir für diese Uebungen ganz zweckgemäß eingerichtete, sehr große und dabei doch sehr wohlfeile bildliche Darstellungen in den schon bei der Unterklasse vorläufig erwähnten 16 Bildertafeln von Wilke, und das eben dort schon besprochne ganz auf diese Tafeln sich beziehende Schriftchen macht jede weitere Erörterung überflüssig. Es sind jedoch neben diesen 16 Tafeln auch die reichhaltigsten der 80 Bildertafeln zu benutzen, weil viele von ihnen erst jetzt eingehender besprochen werden können und deshalb kaum weniger oder minder wichtigen Stoff darbieten, als die großen Bildertafeln.

So überaus förderlich der eben besprochne Stoff für die Rede- und Aufsatzübungen der Kinder ist, so ist er doch dazu in keiner Weise ausreichend. Es ist vielmehr ein nicht geringerer Werth zu legen auf die zweite Masse des Stoffes, nämlich auf den, der den Kindern d u r c h s L e s e n zugeführt ist. Es hat dieser Stoff den Vorzug, daß er reicher an Gehalt ist, die Kinder in Gebiete einführt, in die man sie durch Erinnerung an Selbsterlebtes nicht einführen kann noch darf, am wenigsten zum Zwecke sprachlicher Uebungen, und daß dabei die sprachliche Form für den Stoff von den Kindern nicht erst zu suchen ist, sondern

daß ihnen mit dem Stoffe zugleich die Form in so vollendeter Weise mitgegeben ist, als sie selbige mit eignen Kräften nicht aufzufinden vermöchten. Man glaube indeß nicht, daß eben um deswillen dieser Stoff leichter zu bearbeiten sei, als der zuerst besprochne. Es ist vielmehr leichter, die Kinder für ihre eignen klaren Gedanken den richtigen Ausdruck finden zu lehren, als sie anzuleiten, sich in einen fremden Erfahrungs- und Gedankenkreis zu versetzen und den Gewinn an Gedanken wohlzusammenhängend in einer mündlichen und schriftlichen Mittheilung aufzuweisen. Indessen ist auch dies für die Kinder keineswegs zu schwierig, sobald nur der Stoff ein geeigneter ist und es der Lehrer an der nöthigen Unterstützung nicht fehlen läßt. Der nächstliegende Stoff sind die Erzählungen, welche das Schullesebuch enthält. Da diese schon sehr vielfach von den Kindern gelesen sind, so erzählen sie selbige meist wörtlich wieder und schreiben sie auch in eben der Weise nieder. Dasselbe findet in Bezug auf den erzählenden Lesestoff aus der Bibel statt. Man lasse das geschehen, denn es wäre eine Verkehrtheit, die Kinder nöthigen zu wollen, den aufgefaßten Stoff in einer schlechtern Form darzustellen, als in welcher er sich ihnen dargeboten hat und noch gegenwärtig ist. Der Gewinn für ihre Sprachbildung ist sehr bedeutend, wenn sie eine Fertigkeit darin erlangen, mit dem Stoffe zugleich ziemlich sicher die sprachliche Form desselben aufzufassen und wiederzugeben, zumal dies überhaupt nur bei solchem Stoffe eintritt, der in meister- und musterhafter Darstellung ihnen zugeführt ist. Um indeß die Kinder zu freierer Nachbildung anzuleiten, lese man ihnen aus andern Büchern Erzählungen vor. Da auch hier dem Niederschreiben das mündliche Nacherzählen der vorgelesenen Erzählung von Seiten mehrerer Kinder vorangeht, so wird auch dadurch schon Mannigfaltigkeit in der schriftlichen Wiedererzählung herbeigeführt.

Außer dem bisher besprochnen Stoffe ist aber endlich auch noch dem Stoffe eine vorzügliche Beachtung zuzuwenden, der weder durch Wahrnehmung, noch durch Lesen oder Vorlesen, sondern durch den Unterricht des Lehrers in den übrigen Unterrichts-

gegenständen den Kindern zugeflossen und vollkommen zum Verständniß gebracht worden ist. So wie die zuletzt besprochnen Uebungen einen ungemein förderlichen Einfluß auf den Leseunterricht haben, da bei jedem Lesestücke das Kind an die Möglichkeit denkt, daß ihm dessen Wiedergabe in eigner Darstellung könne zur Aufgabe gestellt werden; so veranlassen die Uebungen in schriftlichen Mittheilungen über das in andern Unterrichtsfächern Behandelte die Kinder zu erhöhter Aufmerksamkeit und Selbstthätigkeit beim Unterrichte in allen übrigen Unterrichtsgegenständen, und haben dabei für den Lehrer den großen Nutzen, daß er aus den Aufsätzen der Kinder gar vielfältig abnehmen kann, worin seine Behandlung des Stoffes den Bedürfnissen und dem Standpunkte der Kinder nicht gehörig entsprochen hat. Den reichsten Stoff bietet der Unterricht in der biblischen Geschichte und in den verschiedenen Zweigen der Weltkunde dar, aber auch selbst der Rechenunterricht gewährt sehr brauchbaren Stoff. Es eignen sich dazu namentlich Aufgaben über Flächenberechnung, Aufgaben der umgekehrten Regeldetri, der Vertheilungs- und Gesellschaftsrechnung, so wie die sogenannten algebraischen Aufgaben, da bei keiner Lösung solcher Aufgaben in der Volksschule von Sätzen aus der Proportions- oder Gleichungslehre Anwendung gemacht werden darf, sondern solche Aufgaben stets durch einfache Verstandesschlüsse gelöst werden müssen, deren schriftliche Aufzeichnung von großem Werth ist. Es versteht sich von selbst, daß darin keine schwierigen und zusammengesetzten Zahlverhältnisse vorkommen dürfen und die Aufgabe so ansprechend eingekleidet sein muß, daß die Darstellung ihrer Lösung sich eigentlich durch Nichts von einer andern Erzählung unterscheidet, als daß zufällig in dieser Erzählung mehr Zahlen vorkommen, als in andern. Es wird zu diesen Aufsätzen über den durch den Unterricht den Kindern zugeführten Stoff bald ein solcher Stoff gewählt, der an demselben oder dem vorangegangnen Tage in irgend einer Unterrichtsstunde behandelt, bald aber auch ein solcher, von dem seit Wochen und Monaten nicht mehr die Rede gewesen ist, und gestaltet sich in letzterm Falle die Vorbereitung und Anleitung

zur Anfertigung des Aufsatzes als eine auch aus andern Gründen wünschenswerthe und heilsame Repetition und Uebersicht oft eines größern Abschnitts aus irgend einem Unterrichtsfache.

Es sei noch schließlich bemerkt, daß im Vorstehenden von einer Belehrung über Namen von Wortklassen, Wortformen, Satzarten und Satztheilen, so wie über die Regeln der Rechtschreibung aus dem Grunde keine Rede gewesen ist, weil sich die Veranlassung zu derartigen Belehrungen in beiden Theilen des vorgezeichneten Sprachunterrichts von selbst ergiebt; und ergäbe sich eine solche nicht, es auch für kein Unglück anzusehen wäre, wenn die Kinder vollkommen orthographisch schreiben, ohne von den Regeln der Orthographie viel gelernt zu haben, und wenn sie ihre Gedanken sachgemäß in richtig gebauten und verbundenen Sätzen niederschreiben, ohne über die Namen jedes Satztheiles und der Wortformen, die sie richtig gebildet haben, Auskunft geben zu können.

3. Der Unterricht in der Weltkunde.

Von dem Sprachunterrichte muß sich in der Oberklasse der Dorfschule abscheiden der mit demselben in der Unterklasse aufs engste verbunden gewesene Sachunterricht. Letzterer tritt nun in der Oberklasse als ein selbstständiger Unterrichtsgegenstand hervor, der am einfachsten und angemessensten mit dem Namen der Weltkunde bezeichnet werden kann. Durch den verbundenen Sach- und Sprachunterricht in der Unterklasse ist derselbe vorbereitet worden. Das Kind hat dadurch eine Kunde von seiner Heimath erlangt, ist mit dem Boden und seinen Hervorbringungen, mit den Thieren, die darauf leben, mit den Menschen nach ihren vielfältigen Einwirkungen auf die leblosen und lebenden Naturdinge und nach den äußern und innern Beziehungen, in welche dadurch die Menschen zu einander treten; es ist mit den Naturkräften und ihren auffallendsten Erscheinungen mit dem Himmelsgewölbe und den Bewegungen und Einwirkungen von Sonne und Mond in mannigfacher Weise bekannt gemacht worden.

In der Oberklasse ist in diese mancherlei Kenntnisse von der Heimath Zusammenhang zu bringen, und wenn dies geschehen, so hat der Lehrer hinlängliche Mittel erlangt, um das Kind aus den engen Grenzen der Heimath hinauszuführen in weitre Kreise, seinen Blick auf das Ganze der Erde zu richten, ihm von den wichtigsten Ländern der Erde und ihren Hervorbringungen, so wie von den Völkern, die da wohnen und gewohnt haben, und wie es unter ihnen mit dem Reiche Gottes steht, so viel zu erzählen, als der Zweck der Volksschule und die künftige Lebensstellung der Kinder erforderlich und wünschenswerth macht.

Der Unterricht wird daher beginnen mit der Betrachtung und Erklärung alles dessen, was das Kind auf einer im großen Maaßstabe vom Lehrer angefertigten Karte der Heimath und ihrer nächsten Umgebung deutlich verzeichnet findet, wobei es insbesondre in richtiger Auffassung des Entfernungsmaaßstabes zu üben ist. Nachdem aber in dieser Weise eine zusammenfassende Wiederholung des in der Unterklasse zerstreut Behandelten stattgefunden hat, ist nun für diesen Unterricht, der ein so überaus weites Feld voll der mannigfaltigsten Erscheinungen zu durchmessen hat, die mündliche Erzählung des Lehrers durchaus unzureichend. Es muß vielmehr für diesen Unterricht die von den Kindern erlangte Fertigkeit im Lesen und im Aneignen der in einem Lesestoffe enthaltenen Gedanken von Anfang an auf jedem Schritte bis zum Ziele benutzt werden. So wie der Lehrer in der Unterklasse den Kindern eine Bildertafel nach der andern vor Augen gehalten, sie mit ihnen betrachtet, alles Wichtige darauf erklärt, es mit ihnen besprochen hat und es von ihnen hat besprechen lassen; eben so hat er in der Oberklasse zu verfahren, nur mit dem einzigen Unterschiede, daß er statt wirklicher Bildertafeln, deren sie behufs Erweiterung ihrer Kenntnisse nicht mehr bedürfen, ein Lesestück nach dem andern vorlegt, in deren jedem ein inhaltreiches, schön, sauber und verständlich in Worten abgezeichnetes Bild aus der nahen und fernen Außenwelt, aus den Lebenszuständen der Völker in der Gegenwart und Vergangenheit enthalten ist. Es heißt dies mit andern Worten: das Schullesebuch muß in seiner

zweiten Hälfte eine lange Reihe solcher Bilder enthalten, die natürlich nicht willkürlich bunt durcheinander gemischt, sondern nach der Zusammengehörigkeit ihres Inhalts aneinandergereiht sein müssen, und bei denen es eben so sehr auf Trefflichkeit der Zeichnung und Färbung, wie auf Angemessenheit des dargestellten Stoffes für die Bedürfnisse und die Lebensbestimmung der Kinder einer Dorfschule ankommt. Ein Schullesebuch, das solche Bilder nicht vollständig oder nicht in einer solchen Weise darbietet, daß jedes betreffende Lesestück sogar ohne Beihülfe des Lehrers im Wesentlichen bei aufmerksamem Durchlesen von den Kindern verstanden wird, ist für die Dorfschule unbrauchbar. Dies gilt insbesondere von solchen Büchern, die nur einen Leitfaden für den Gang des Unterrichts geben wollen, eine Masse von Stoff in skizzenhaften Umrissen, die an sich leer sind und erst vom Lehrer in den Unterrichtsstunden ausgefüllt werden sollen, zusammenhäufen, oder die das Material in einer Art von populär-wissenschaftlicher Darstellung bringen, die erst vom Lehrer in die Sprache der Kinder übersetzt werden soll. Durch die Hinweisung auf die zweite Hälfte des bereits besprochnen Lesebuches von Theel ist die weitschichtige Frage nach dem aus dem unübersehlichen Gebiete der Weltkunde auszuwählenden Unterrichtsmaterial vollständig erledigt, und in der Hauptsache zugleich die Frage über die Behandlung dieses Stoffes.

Der Unterricht in der Weltkunde unterscheidet sich hienach nicht wesentlich von andern Lesestunden, da ja in jeder Lesestunde auf den Stoff eingegangen und derselbe zum Verständniß gebracht werden muß. Es wird den Kindern aufgegeben, sich zu Hause zur nächsten Lehrstunde durch fleißiges Durchlesen und möglichste Aneignung des Inhalts des zu behandelnden Lesestückes vorzubereiten. Es wird darauf in der Unterrichtsstunde dieses Stück selbst gelesen, nach kleinern oder größern Abschnitten fragend durchgegangen, dem Gelesenen Manches hinzugefügt, das Ganze nochmals gelesen und zur häuslichen Wiederholung aufgegeben. Je nach Beschaffenheit des Stoffes wird sodann entweder in den Schreibstunden in das Abschreibebuch ein gewisser Abschnit

ganz abgeschrieben, oder es werden bloß Namen und Thatsachen oder Zahlen, die dem Gedächtniß eingeprägt werden sollen, ohne Zusammenhang in das Abschreibebuch eingeschrieben; oder endlich wird in den Auffsatzstunden das Behandelte aus dem Gedächtniß auf die Tafel, und von dieser nach Umständen auch in das Aufsatzbuch niedergeschrieben. Bei dem geringen Umfang, den der betreffende Abschnitt des Schullesebuches hat, läßt sich der ganze Unterricht in der Weltkunde alljährlich, oder wenn man an die Lesestücke weitre Ausführungen anzuknüpfen für ersprießlich findet, doch zweimal während der vierjährigen Dauer des Unterrichts in der Oberklasse durcharbeiten, und wird ein bleibender Gewinn für die ganze Lebenszeit mit Sicherheit erzielt werden. Es kommt hinzu, daß, wie schon oben bemerkt worden, die Eltern an dem betreffenden Abschnitt des Lesebuches, weil jedes Lesestück ein ausgeführtes, für sich verständliches Lebensbild enthält, meistens so großes Wohlgefallen finden, daß der Inhalt der den Kindern zur Vorbereitung und Wiederholung aufgegebnen Lesestücke auch nicht selten in der ganzen Familie zur Besprechung kommt. Es ist leicht einzusehen, wie man bei einem Gegenstande, der so überaus Mannigfaltiges und Verschiedenartiges darbietet, von dem leicht das Eine das Andere aus dem Gedächtnisse verdrängt, ohne die eigne oft wiederholte häusliche Beschäftigung der Kinder damit wenigstens in der Dorfschule kein bleibendes und gesichertes Resultat des Unterrichts erlangen kann.

Nur in Bezug auf ein Gebiet der Weltkunde, auf dem, auf welchem das Objekt der Betrachtung stets selber vorliegt, ist die Darreichung des Stoffes durch Lesestücke weder erforderlich, noch auch besonders dienlich. Alles nämlich, was aus der Naturlehre den Kindern faßlich und nützlich ist, kann ihnen nur auf Grundlage der vorliegenden Erscheinungen selber durch Hinweisung auf dieselben und freie Besprechung gehörig klar und genügend zum Verständniß gebracht werden; und sind deshalb in der neuen Auflage des Schullesebuches die betreffenden Abschnitte der frühern Auflagen als entbehrlich und wenig fördernd weggelassen worden. Den erforderlichen Stoff bietet dem Lehrer in einer

völlig ausgeführten dem Bedürfniß der Volksschule ganz entsprechenden Behandlung die Schrift von Diekmann: „die Naturlehre in katechetischer Gedankenfolge als Gegenstand der Verstandesübung, 3. Auflage, Altona bei Hammerich" dar.

4. Der Rechenunterricht in der Oberklasse.

Der Rechenunterricht in der Oberklasse setzt sich auf der in der Unterklasse gelegten Grundlage fort. An das Dividiren mit ganzen Zahlen, das gehörig geübt sein will, namentlich auch in schriftlicher Darstellung nach den Regeln, welche sich aus der Einrichtung des Ziffersystems ergeben und mechanisch festzuüben sind, schließt sich das Bruchrechnen an, das jetzt für sich behandelt sein will, nachdem das Kind schon längst viele Bruchzahlen gebildet und mit solchen gerechnet hat. Natürlich kann nicht mit dem Addiren und Subtrahiren der Brüche, sondern es muß mit dem Multipliciren derselben, zunächst mit Stammbrüchen, der Anfang gemacht werden, da dies eben nichts anderes, als ein fortgesetztes Bruchbilden, das Theilen eines Theiles der Einheit in wiederum gleiche Theile ist, und dazu kein Gleichnamigmachen der Brüche erforderlich ist, wohl aber eben dadurch das Kind befähigt wird, die schwierigste Aufgabe, Brüche gleichnamig zu machen, mit Einsicht zu lösen. Insbesondre aber theile man nicht beliebige Linien, sondern das im Leben übliche Linienmaaß, den Fuß, und lasse die Kinder, mit steter Anwendung des auf ihren Linealen angebrachten Zollstockes, die im Leben am meisten vorkommenden Brüche $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{6}$, $\frac{1}{12}$ und das Mehrfache dieser Brüche in selbst auf ihre Schiefertafeln gezeichneten Linien darstellen; man lasse das Viertel des Fußes wieder in zwei gleiche Theile theilen, so daß die Kinder $\frac{1}{8}$ des ganzen Fußes darstellen; es auffassen, daß dieses $1\frac{1}{2}$ Zoll betrage, und überhaupt das Enthaltensein aller gezeichneten Linien in einander erfahrungsmäßig auffassen und erkennen. Man lasse dazu die Kinder selbst den Zollstock von dem Lineal auf einen Papierstrei-

fen übertragen. Bei allem Bruchrechnen sind sofort neben unbenannten Zahlen benannte zu gebrauchen, namentlich die verschiednen Münzsorten, Maaße und Gewichte, von denen sich immer Eins als ein bloßer einfacher Theil des Andern, und das Andre als ein bestimmtes Mehrfaches von Jenem darstellt, daher denn auch daraus die wesentliche Einerleiheit des Bruchrechnens mit dem Rechnen mit ganzen Zahlen einleuchtet und es den Kindern zum Bewußtsein kommt, daß dieselbe Größenvorstellung auf verschiedene Weise aufgefaßt und benannt und danach auch auf verschiedene Weise in Ziffern, als Bruch oder als ganze Zahl, sichtbar dargestellt werden kann. Das Kind wird also im Resolviren und Reduciren benannter Zahlen und im Rechnen mit zusammengesetzten ungleich benannten Zahlen geübt. Es folgt eine zusammenhängende Behandlung der Regeldetriaufgaben, nachdem solche aufs vielfältigste schon gelegentlich in der Unterklasse gelöst worden sind. Sie sind in der Volksschule durchweg ohne Benutzung von Sätzen aus der Proportionslehre und ohne Anwendung auf diese sich gründender Rechen- und Ansatzregeln zu lösen, namentlich so, daß aus der gegebenen Bestimmung für ein Vielfaches erst die für das Einfache, und dann aus der gefundenen Bestimmung für das Einfache wiederum die für ein anderes Mehrfaches oder für einen Theil des Einfachen gesucht werde. Alle zusammengesetzten Regeldetriaufgaben werden in mehrere einfache zerlegt, aus allen Aufgaben der umgekehrten Regeldetri wird durch Aufsuchung einer vermittelnden Dingvorstellung, welche die Kinder auf eine einzige leitende Frage finden, das umgekehrte Verhältniß zuvörderst weggeschafft und damit die Aufgabe in eine ganz einfache Divisionsaufgabe verwandelt. Ist dem Kinde z. B. gesagt, daß zur Vollendung eines Hausbaues noch 8 Tage erforderlich seien, wenn 3 Maurer dabei beschäftigt sind, und es solle aufsuchen, wie viel Maurer nöthig sein werden, damit der Bau schon in 6 Tagen beendet sei; oder es solle aufsuchen, wie lange der Bau noch dauern werde, wenn einer der Maurer krank wird: so wird es auf die einzige Frage, wie viel Tagewerke zur Vollendung des Hausbaues überhaupt noch nöthig seien, sofort

die Zahl von 3 × 8 oder 24 Tagewerken angeben können und schließen, daß, wenn diese 24 Tagewerke in 6 Tagen zu Stande gebracht werden sollen, an jedem Tage deren 4 gethan, und also jeden Tag 4 Maurer beschäftigt werden müssen; und eben so, daß, wenn zu den 24 Tagewerken nicht mehr 3, sondern nur noch 2 Maurer vorhanden sind, auf jeden derselben 12 Tagewerke kommen, und der Bau also erst nach 12 Tagen beendet sein kann. So wie in diesem Falle die vermittelnde Vorstellung eines Tagewerkes, so sind in andern Fällen gleich naheliegende aus der Angabe sich unmittelbar ergebende, als z. B. die einer Arbeitsstunde, einer Tagesportion, eines Pferdefutters ꝛc. aufzusuchen, und damit in der Regel, zumal aber immer dann, wenn sich Brüche ergeben, das Rechnen mit umgekehrten Verhältnissen als ein durchaus unvolksmäßiges, und erst aus der abstrakten Proportionslehre hervorgegangenes überhaupt zu beseitigen. Natürlich fordern unter den Regeldetriaufgaben die der Zinsrechnung besondre Beachtung. Auch die Aufgaben der Vertheilungsrechnung haben fürs künftige Leben Bedeutung, sehr geringe dagegen die Aufgaben, die man algebraische zu nennen pflegt, aus denen sich eine Gleichung entwickeln läßt, die nur eine unbekannte Größe enthält. Eine Anleitung zur Ausmessung und Berechnung von Flächen und auch von Körpern darf dagegen nicht fehlen.

Es sind in der Oberklasse nicht so viele Abtheilungen erforderlich, als in der Unterklasse, auch können aus der Zahl der Kinder genommene Helfer hier bei weitem nicht in dem Maaße mitwirken, wie dort; denn es ist überall eine Reihenfolge leitender Fragen nöthig, die nur der Lehrer richtig zu bilden versteht. Sind durch solche Fragen die Kinder auf den richtigen Weg geführt, so müssen bei den folgenden Aufgaben gleicher Art solcher Fragen immer weniger werden, bis endlich jedes Kind ohne irgend eine leitende Frage vollständig den ganzen Weg beschreibt, auf dem es die gesuchte Zahl gefunden hat. Sobald die Kinder sicher sind, deutet ihnen der Lehrer durch wenige Fragen andre Wege an und läßt sie diese betreten. Zu großer Fertigkeit gelangen die Kinder nur durch viele Uebungen, zu denen die Unter-

richtsstunden nicht ausreichen. Die häuslichen Aufgaben sind hier von besonderm Erfolg, weil dabei die Kinder ganz auf sich gewiesen sind und nur das eigene Durchdenken in diesem Gegenstande zu großer Klarheit und Sicherheit führt. Besonders günstig ist dabei, daß die meisten Kinder im Sommer mit dem Hüten des Viehes beschäftigt sind, wobei sie viel Zeit zum Lösen von Rechenaufgaben haben und sich gern damit abgeben, freilich oft von zu großem Wetteifer getrieben.

Ueber die richtige Behandlung der verschiedenartigen schwierigern Aufgaben belehrt am besten das kleine Schriftchen: Hundert Rechenaufgaben, elementarisch gelöst von Hentschel. Weißenfels bei Meusel, 7½ Sgr. Dickleibige Anweisungen sind für einen Lehrer, der irgend mit Einsicht rechnen kann, bei einem so einfachen Gegenstande ganz überflüssig, für andre nur irreleitend beim Unterricht.

Zu lehren giebt es in diesem Unterrichtsgegenstande in der Oberklasse überaus wenig, und dieses Wenige, was sich fast nur auf die sachlichen Verhältnisse, bei denen Zahlen in Anwendung kommen, bezieht, knüpft sich an das Darreichen der Aufgaben, die schon vor Beginn der Lehrstunde an die Wandtafeln geschrieben sind, oder mittelst des Apparats der Ziffernstäbe dargestellt werden, so wie an das mündliche Lösen der Aufgaben Seitens der Kinder an. Der Lehrer hat in diesen Stunden sehr wenig zu reden, die Kinder sehr viel zu thun. Durchaus vorherrschend bleibt das Lösen im Kopfe, d. h. das Rechnen ohne Benutzung des Ziffernsystems, wogegen aber der mäßige Gebrauch der Ziffern behufs Unterstützung des Gedächtnisses zur Notirung bereits gefundener Zahlen, namentlich bei sehr zusammengesetzten Aufgaben, den Kindern durchaus nicht in unbilliger Weise zu wehren ist.

5. Der Gesangunterricht in der Oberklasse.

In Betreff des Gesangunterrichts darf nur bemerkt werden, daß seine große Wichtigkeit für den ganzen Schulzweck

in der Oberklasse noch viel deutlicher hervortritt. Zu viel kann nicht leicht dafür gethan werden, wenn auch in verkehrter Richtung. Das Volkslied fordert liebevolle Pflege, damit es aus der Schule ins Volksleben eindringe. Noch wichtiger, aber auch leichter zu erreichen ist dies in Betreff des Kirchenliedes, da dies noch tiefe Wurzel hat im Familien- und kirchlichen Gemeindeleben, so wie auch insbesondre im Schulleben selber. Die Anbahnung liturgischer Festfeiern in der Schule ist besonders zu erstreben. Die Theilnahme, welche die Eltern daran am Weihnachtsabend beweisen, würde sich auch für andre Festzeiten erwecken lassen. Die Bildung eines kirchlichen Sängerchors, nicht aus Schulkindern allein, der zum Schluß des sonntäglichen Altardienstes, oder auch während desselben die Gemeinde durch schöne Gesänge erbaut, ist als eins der werthvollsten Institute von tief eingreifender Einwirkung auf das kirchliche Gemeindeleben anzusehen.

6. Der Religionsunterricht in der Oberklasse.

Der Religionsunterricht setzt sich in der Oberklasse nach seinen drei Haupttheilen fort, und zwar in der Weise, daß der schon in der Unterklasse zweimal behandelte Stoff in der Oberklasse abermals in zwei zweijährigen Cursus zweimal von neuem behandelt wird, wobei überdies der auf die Festzeiten sich beziehende, aus Bibel und Gesangbuch entnommene Stoff alljährlich wiederkehrt. Es erfährt zwar der Lehrstoff in allen drei Theilen des Unterrichts hie und da eine Erweiterung, aber im Ganzen dehnt er sich nicht in die Länge und Breite weiter aus, sondern entfaltet nur völliger seinen innerlichen Reichthum in Angemessenheit zu der fortgeschrittnen Entwicklung des religiösen Lebens und Bewußtseins, der innerlichen Erfahrung und des Bedürfnisses der Kinder. Um jeden Preis ist er in der einfachsten Gestaltung zu erhalten, nämlich in der, daß durch Bibel, Katechismus, Gesangbuch, Agende und Kirchenjahr einerseits das

Wort Gottes, und andrerseits die sich zu demselben bekennende und anbetende Kirche, in welcher der Geist Gottes wohnet, aufs unmittelbarste an die Seelen der Kinder herantreten und auf sie einwirken und der Lehrer auf jede Bethätigung seiner Lehrkunst verzichte, durch die er sich zwischen einzudrängen besorgen müßte. Es bedarf auch aus dem Grunde künstlicher Lehrformen hier um so weniger, weil in der Oberklasse Kinder und Lehrer so, wie in keinem Unterrichtsgegenstande, auf ganz bekanntem, schon zwei- und mehrmal dnrchwandertem Boden stehen, wo auf jedem Schritte alte, theure Erinnerungen erwachen, wie bei einer Rückkehr in die Heimath. Insbesondre bei dem umfangreichsten Stoffe, der biblischen Geschichte A. und N. T. ist's unverkennbar, daß das Kind Freude des Wiedersehens empfindet, wenn es von neuem hingeführt wird der Reihe nach zu den heiligen Vätern und allen den Gläubigen, die es früher begleitet hat auf ihren prüfungsvollen Wegen, mit denen es schon gelitten, gebetet und Gott gepriesen hat. Es erkennt ihre Züge wieder, es erquickt sich an ihren wohlbekannten Worten, es steht mit ihnen in einer unmittelbaren Lebensgemeinschaft, und es bedarf daher nicht künstlicher Vermittlungen, um es zu tieferm Verständniß dessen zu führen, was sie gethan, erfahren und geredet haben.

Der Stoff des ersten Haupttheiles des Religionsunterrichts, der biblischen Geschichte A. u. N. T., erhält dadurch eine Erweiterung, daß in der Oberklasse nicht mehr, wie in der Unterklasse, die einzelnen biblischen Geschichten als beziehungsweise selbstständige Lebensbilder aus der Geschichte des Reiches Gottes, oder doch nur nach ihrer innerlichen Zusammengehörigkeit zu einander behandelt werden, sondern daß nun in der Oberklasse auch der äußere geschichtliche Zusammenhang strenger beachtet und dieselben strenger nach der Reihenfolge der geschichtlichen biblischen Bücher vorgeführt werden. Es hängt dies wesentlich damit zusammen, daß den Kindern nicht mehr, wie in der Unterklasse, der Stoff durch den Lehrer in der Fassung des Lehrers gegeben wird, sondern daß derselbe die Kinder zu den heiligen Urkunden

führt, sie mit diesen auch äußerlich ganz vertraut macht, die Kapitel bezeichnet, welche sie zu Hause zur Vorbereitung durchzulesen haben. Indem die dadurch herbeigeführte Ergänzung des in der Unterklasse behandelten Stoffes den äußerlichen Zusammenhang der einzelnen Lebensbilder erkennbar macht, trägt sie auch zu vollerm Verständniß jedes einzelnen wesentlich bei. Dabei werden auch Belehrungen über ganz Aeußerliches, über den Schauplatz der biblischen Geschichte in einigem Zusammenhange nöthig und bedeutungsvoll, die sich am natürlichsten an die Geschichte Abrahams, noch vollständiger an die Josuas anreihen. Der Lehrer selbst kann diese Belehrungen aus keinem Buche besser schöpfen, als aus dem Buche von Bräm: Beschreibung des heil. Landes. Meurs Schulbuchhandlung, 2te Auflage, 15 Sgr., das mit so gründlicher Kenntniß, Gewissenhaftigkeit und Angemessenheit für seinen Zweck, wie kein andres ähnliches, abgefaßt ist, zu dessen Verständniß und rechtem Gebrauche aber allerdings die von demselben Verfasser herausgegebne sehr große Wandcharte (eben da, 15 Sgr.) kaum zu entbehren, oder doch nur durch viel theurere Karten zu ersetzen ist.

Was die Behandlung des in der bezeichneten Weise erweiterten Stoffes anlangt — so ist diese nicht durchweg dieselbe. Stets hat das Kind zuvörderst seine eignen Kräfte durch vorbereitende stille häusliche Beschäftigung mit den zu behandelnden Kapiteln zu versuchen. In der Unterrichtsstunde selbst werden dann in vielen Fällen diese Kapitel zuerst gelesen, ihr Inhalt abschnittsweise oder im Ganzen wiedergegeben, die Wiedererzählung durch Fragen unterbrochen, an die Antworten Erklärungen und Anwendungen angeknüpft. In andern Fällen unterbrechen diese das Lesen selbst, findet eine Wiedererzählung des Ganzen gar nicht statt, sondern es genügt, daß die Kinder die eingestreuten Fragen richtig zu beantworten vermögen. In noch andern Fällen wird in der Unterrichtsstunde gar nicht gelesen, sondern sofort von den Kindern das zu Hause Gelesene erzählt, und zwar fast so, als hätten sie es auswendig gelernt, d. h. auf weiterleitende Fragen des Lehrers müssen sie im Stande sein, in fast

wortgetreuer Erzählung der Geschichte fortzufahren. In einer auf die Unterrichtsstunde folgenden Lesestunde wird häufig die behandelte Geschichte lesend wiederholt, wenn die Wiederholung nicht als Aufgabe für den häuslichen Fleiß gestellt ist. Die Besprechung der religiösen Bedeutung jeder Geschichte wird genau wieder an dieselben in Zahn's biblischen Historien angegebnen Bibelsprüche und Liederverse geknüpft, die dazu in der Unterklasse benutzt und wenigstens theilweise auswendig gelernt worden waren; ja es ist sogar eine Besprechung darüber oft völlig überflüssig und ein einfaches nochmaliges Hersagen dieser wiederholt auswendig gelernten Sprüche und Liederverse das Ersprießlichste. Nicht selten, je nach der Stimmung der Kinder und der Beschaffenheit des Liederverses wird ein solcher Liedervers angestimmt und der Unterricht durch Anbetung in gemeinsamem Gesang auf wenige Minuten unterbrochen. In einer darauf folgenden Schreibstunde werden diese Sprüche und Liederverse mit der Bemerkung, zu welcher biblischen Geschichte sie gehören, aus dem Gedächtniß in das Spruchbuch der Kinder eingeschrieben.

Noch ist zu bemerken, daß das, was von der Geschichte des Reiches Gottes nach der Zeit der Apostel bis jetzt den Kindern etwa verständlich zu machen ist, sich nicht als gleichartig genug an den Unterricht in der biblischen Geschichte anschließen will, da es sich nicht aus heiligen Urkunden schöpfen läßt, und daß daher dieser Stoff passender der Weltkunde zugewiesen wird, wo er nach Anleitung des Abschnitts im Lesebuche, der die Ueberschrift trägt: „Denkwürdigkeiten aus der Geschichte der christlichen Kirche", behandelt wird.

Der zweite Haupttheil des Religionsunterrichts, die Katechismuslehre, fordert in der Oberklasse eine ganz andre Gestaltung, als in welcher wir ihn in der Unterklasse sehen. Er wird hier in zwei vollen wöchentlichen Lehrstunden behandelt. Es bedarf jetzt des näheren, betrachtenden Eingehens in jedes Lehrstück des auswendig gelernten Katechismus. Es muß jetzt allmälig zu immer fortschreitender Erkenntniß des innern Reichthums der so oft andächtig gesprochnen Worte kommen. Dies

ist indeß ganz und gar nicht durch selbstständige, weit ausgeführte Katechisationen über jedes Lehrstück zu erstreben, sondern wesentlich dadurch, daß vom Katechismus aus auf die heilige Schrift zurückgegangen und der Inhalt jedes Lehrstücks in einer Reihe passend geordneter Bibelstellen auseinander gelegt wird, die nach und nach eben so, wie es mit dem Katechismus geschehen ist, dem Gedächtniß eingeprägt werden. In gleicher Weise ist bei jedem Lehrstücke des Katechismus an alle die biblischen Geschichten zu erinnern, die zu seinem Inhalt die nächste Beziehung haben, und es ist von den Kindern selbst aufzusuchen und anzugeben, wie das menschliche Thun dem göttlichen Worte entsprochen oder widersprochen, und in beiden Fällen dessen Inhalt und Bedeutung zur Anschauung gebracht hat. Desgleichen ist aus dem Liederschatze, und am liebsten aus dem Theile desselben, der schon Eigenthum der Kinder geworden ist, das herbei zu holen, worin das betrachtete Wort Gottes als ein im Menschenherzen lebendig und wirksam gewordenes sich erkennbar macht.

Es ist demnach der Katechismus in der Oberklasse so zu erklären, daß der Unterricht darin in die engste innre und äußre Verbindung mit den beiden andern Theilen des Religionsunterrichts gesetzt wird, gleichwie andrerseits diese mit ihm, wie sich überhaupt dies als die einzig richtige, aus dem Wesen und der Aufgabe der Volksschule abgeleitete Methode des Religionsunterrichts ergiebt, daß seine drei Haupttheile, die Geschichte vom Reiche Gottes, die Lehre vom Reiche Gottes und das Leben im Reiche Gottes, nach Bibel, Katechismus und Gesangbuch auf allen Punkten ineinandergreifend und sich wechselseitig erklärend behandelt werden. Das rechte Verständniß des Wortes Gottes ist einerseits nur in der von diesem Worte Bekenntniß gebenden Gemeinde, in welcher derselbe Geist wohnet, durch welchen das Wort geredet ist, zu finden, so wie andrerseits aus der tausendfältigen Antwort zu schöpfen, welche die Menschenherzen auf die Rede Gottes, die an sie ergangen ist, von jeher gegeben haben, und die in den Psalmen und in dem Liederschatze der Kirche den Kindern vorliegt.

Für den Schulunterricht ist es indeß eins der dringendsten Bedürfnisse, daß die Kinder alle die Sprüche der heiligen Schrift, durch die ihnen jedes Lehrstück des Katechismus näher ausgelegt wird, in ein Ganzes, zu einem planmäßigen Spruchbuch gesammelt in Händen haben. Es ist dies schon aus dem äußern Grunde nothwendig, damit sie diese Sprüche durch fleißiges Wiederholen und durch vielfältiges Abschreiben unverlierbar fürs ganze Leben ins Gedächtniß fassen können, noch mehr aber aus dem innern Grunde, weil das wachsende Verständniß dieser Sprüche wesentlich davon abhängt, daß sie selbige nach ihrer Beziehung zu den einzelnen Lehrstücken des Katechismus festhalten. Indeß genügt es durchaus nicht, daß sie einen Katechismus in die Hände bekommen, in welchem hinter jedem Lehrstücke eine Reihe von Sprüchen angeführt und ausgedruckt ist, sondern sie bedürfen dabei durchaus zugleich einer Hinweisung, in welcher Hinsicht ein jeder Spruch zu dem Lehrstücke des Katechismus in Beziehung stehe, falls dieses Buch von den Kindern selbst zur selbstständigen Vorbereitung auf jede Katechismusstunde, so wie zur Wiederholung des Gelernten soll gebraucht werden können. Diese Hinweisung darf aber nicht durch allgemeine, abstrakte Sätze gegeben werden, wobei die Bibelstellen dann unter dem nur zu bekannten verkehrten Gesichtspunkt sogenannter Beweisstellen für die in jenen Sätzen ganz abstrakt ausgesprochnen Wahrheiten angesehen werden und somit als das jenen Untergeordnete erscheinen; sondern es ist vielmehr solche Hinweisung lediglich dadurch zu geben, daß jedem Bibelspruche eine Frage vorgedruckt werde, welche die Beziehung des Spruches auf das Lehrstück erkennbar macht, und auf welche Frage jedes Kind aus dem Spruche die richtige Antwort selbst zu suchen im Stande ist. Der Unterricht im Katechismus besteht dann wesentlich nur darin, daß der Lehrer aus dem Spruchbuche eine Frage nach der andern lesen, und auf jede aus dem dahinter gedruckten Spruche von den Kindern die richtige Antwort suchen und deutlich aussprechen lasse, was um so sichrer zu erreichen ist, da die Kinder sich darauf vor der Lehrstunde zu Hause haben vorbereiten können.

Dieses Aufsuchen der aus dem Spruche zu entnehmenden und mit dessen Worten zu ertheilenden Antwort führt unmittelbar zum Verständniß des Spruches, oder die dabei eintretende Hilfsleistung des Lehrers giebt das zum Verständniß etwa noch Erforderliche. Es ist nicht wohl möglich, dem Katechismusunterrichte in der Dorfschule eine einfachere Gestalt und einen reicheren Inhalt zu geben, als in der bezeichneten Weise, wonach er sich vornehmlich als eine Spruchlesestunde darstellt, aber in der Art, daß die Kinder selbst mit Hilfe der vorgedruckten Frage jeden gelesenen Spruch erklären, oder mindestens dem Lehrer deutlich darlegen, in welcher Beziehung der Spruch für sie einer Erklärung bedürfe. Wenn nun noch überdies in dem Spruchbuche an den geeigneten Stellen neben den Sprüchen an biblische Geschichten nur durch einen Personennamen oder durch drei, vier Worte erinnert wird, oder die erste Zeile eines Liederverses beigedruckt ist, so ist das reichste Material zur Katechismuserklärung in sehr engem Raume und auf eine für die Kinder selbstständig benutzbare Weise beisammen.*) Ein nach diesem Plane eingerichtetes und auf Grund

*) Es ist dem Verfasser bereits so vielfältig das Mißverständniß entgegengetreten, als wolle er das Katechisiren aus der Dorfschule verdrängen, daß es nöthig wird, ausdrücklich darauf aufmerksam zu machen, daß die Abweisung von stundenlangen Katechisationen über einen einzelnen Spruch oder über einen, aus einem Gleichniß oder einer biblischen Geschichte entnommenen, allgemeinen, abstrakten Gedanken nach einem zuvor gefertigten äußerlichen Gedankenschema, in dem dann die biblischen Worte kunstvoll untergebracht werden oder auch nur gelegentliche Anwendung finden; und daß eben so die Warnung vor anderweitigem Mißbrauche dieser Lehrform, bei welcher das Objekt des Unterrichts nicht zu seinem vollen Rechte kommt, und dagegen die subjektiven Gedanken und die Unterrichtskunst des Lehrers mehr, als sich gebührt, sich geltend machen, doch gewiß etwas sehr Verschiedenes ist von einer Hinausweisung des Katechisirens selbst aus der Dorfschule. Eine minder flüchtige Betrachtung des hier über den Katechismusunterricht Gesagten muß jeden Leser zu der Ueberzeugung führen, daß dieser Unterricht in nichts Anderem, als in einem fortwährenden Katechisiren bestehen könne, dessen Stoff dem Kinde im Bibelspruch, in biblischer Geschichte und Liedervers vorliegt; und daß es mithin dem Verfasser nur darum zu thun ist, dem Katechisiren einen reichen und fruchtbaren Inhalt zu sichern, der nicht aus dem Gedankenkreise des Lehrers allein, sondern vor Allem aus dem göttlichen Worte und Thun den Kindern zufließe.

langjähriger eigner Erfahrung im Dorfschulunterrichte ausgearbeitetes Buch ist der von Theel herausgegebene Katechismus Luthers nebst Spruchbuch, in 3ter Auflage in Berlin bei Wohlgemuth erschienen, welche über 800 Sprüche enthält. Die Einführung eines solchen unentbehrlichen Hilfsbuches in der Dorfschule unterliegt keiner Schwierigkeit, da das genannte Buch nur 3 Sgr. kostet, sobald nur der Lehrer immer einige Exemplare davon verkäuflich vorräthig hat. Es ist aber auch unumgänglich nöthig, solche geringe Mühwaltung nicht zu scheuen, wenn unsre Dorfschulen von der kaum glaublichen Gewaltherrschaft der auf den Jahrmärkten feil haltenden Buchbinder emancipirt werden sollen. Eine offizielle Ausgabe des überall als Lehrbuch anerkannten Lutherschen Katechismus giebt es nicht; daher kaufen alle Eltern ihren Kindern zu seiner Zeit ohne Anmahnung des Lehrers die auf den Märkten feil gehaltene Ausgabe, welche seit sehr langen Zeiten in Leipzig bei Dürr erscheint, mit gräulichen Holzschnitten ausgestattet und von einem Pastor Schrader in Gleina (144 Seiten in 16) besorgt ist, und in deren Anhange einige biblische Erzählungen in moderner Form und eine selbstständig bearbeitete Glaubens- und Sittenlehre ohne biblischen Gehalt sich finden. Ein unbedingtes Verbot des fernern Aukaufes dieses Marktkatechismus ist sofort wirksam, sobald die Kinder eine geeignete Katechismusausgabe aus der Hand des Lehrers erhalten können. Solch Büchlein, welches den ganzen wesentlichen Inhalt der Bibel- und Kirchenlehre in der Form von lauter göttlichen Antworten auf menschliche Heilsfragen giebt, findet im Volke bald Eingang, wie ich denn gefunden habe, daß in Spinnstuben ein Mädchen die Fragen liest, und die andern aus dem Gedächtnisse mit den gelernten Bibelsprüchen darauf antworten, und die ältern Leute andächtig zuhören und bezeugen, daß daraus für sie noch eben so viel, als für die Kinder, zu lernen sei. Eine ähnliche Erfahrung ist mir in Betreff von Erklärungsschriften des Katechismus in andrer Form noch nicht entgegengekommen, vielmehr durchgängig die entgegengesetzte, daß die Eltern und Erwachsenen im Hause solche Bücher eben nur

für Kinder-Lern- und Schulbücher halten, und sie schon als solche in einen Gegensatz der Art zu ihren Haus-Gebet- und Predigtbüchern stellen, daß sie an eine Benutzung derselben im Hause und zu ihrer eignen Förderung in der Heilserkenntniß zu denken sich gar nicht veranlaßt sehen.

Es zerfällt die Oberklasse im Katechismusunterricht in zwei Abtheilungen, von denen die untere nur einen Theil der Sprüche des Katechismus auswendig lernt, die obere aber diese wiederholt und den übrigen Theil hinzulernt, so daß für den Confirmandenunterricht, der nach demselben Buche ertheilt wird, die Kinder keine neuen Sprüche hinzuzulernen haben. Das Auswendiglernen der Sprüche wird auch jetzt, wie früher, dadurch unterstützt, daß viele derselben theils in den Schreibstunden auf Papier, theils zu Hause auf der Schiefertafel niedergeschrieben werden.

Nachdem der Katechismus in der hier bezeichneten Bearbeitung so ungewöhnlich schnelle Verbreitung gefunden (die sehr starke zweite Auflage ist nach einem Jahre bereits vergriffen) halte ich es jetzt für statthaft, über die ganze Anlage des Büchleins mich eben so, wie es bereits in Betreff des Theelschen Lesebuches in der vorigen Auflage dieses Lehrplanes geschehen ist, zu bestimmterer Verständigung nachträglich noch näher auszusprechen; da überhaupt in beiden Büchern die praktische Durchführung der im Lehrplane dargelegten leitenden Gedanken bis ins Einzelne hinein vorliegt. Insbesondre halte ich mich dazu berechtigt durch die Berücksichtigung, welche Diöcesan-Synodalversammlungen einer andern Provinz dem Büchlein gewährt haben. Bei Anerkennung der Grundgedanken der Bearbeitung ward es in der vorliegenden Gestalt, die es durch die Kräfte und Schulerfahrungen eines einzelnen Dorfschullehrers gewonnen hatte, noch nicht für brauchbar zur Grundlage des Schul- und Confirmandenunterrichts erachtet, aber zugleich beschlossen, es durch eigne Mitwirkung dazu brauchbar zu machen. In Folge dieser hat es in seinen wesentlichsten Theilen in der dritten Auflage eine gänzliche Umarbeitung, Erweiterung und Neugestaltung erfahren, in der es nun in sämmt-

lichen Schulen der Diöcesen, wie beim Confirmandenunterrichte in Gebrauch genommen wird. Wenn, wie sicher zu erwarten ist, die Diener der Kirche fortfahren in der begonnenen thätigen Handreichung, und selbige sich auch aufs Einzelne erstrecken wird, so ist zu hoffen, daß dieser Spruchkatechismus sich seinem Zwecke immer entsprechender ausgestalten werde. Ich halte ihn für Geist weckend nicht bloß seinem reichen Inhalte, sondern auch seiner Form nach. Er führt ein in die Schrift unter Leitung des von der Kirche ermittelten und bestimmt gefaßten Inhalts derselben. In Bezug auf seinen Inhalt, die Antworten, ist er nur biblisch, in Bezug auf die Form, die Fragstellung, ist er kirchlich. Es darf und soll nicht jedem Kinde zugemuthet werden, das Suchen der Wahrheit in der Schrift, in allen ihren historischen und didaktischen Büchern, von vorn anzufangen. Es führen es die Fragen auf die richtige kirchliche Auffassung des Inhalts der gegebenen biblischen Sprüche und der angedeuteten biblischen Geschichten. Es werden ihm aber auch nicht die völlig fertigen kirchlichen Lehrsätze gegeben, damit es sich diese nicht bloß der Form und dem Worte nach aneigne und festhalte, sondern ihren reichen Inhalt aus dem Worte der Schrift selber suche und entnehme, ihn also aus der Quelle immer von neuem frisch schöpfen lerne, und ans unmittelbare Wort der göttlichen Offenbarung herangeführt auch in reicherem Maaße der Erleuchtung durch den Geist theilhaft werde, der durch dieses Wort geredet hat, und der geoffenbarten Gotteswahrheit in diesem Worte die Gestaltung gegeben hat, aus welcher erst jede andere und spätere hervorgegangen ist, und auf welche sich jede zurückzubeziehen hat; und dürfte damit am sichersten vorgebeugt werden dem bloß äußerlichen Festhalten der kirchlichen Form der göttlichen Wahrheit, ohne in der Wahrheit zu leben und die innerliche Lebenserneuerung durch sie erfahren zu haben, so wie andrerseits den alle kirchliche Gemeinschaft im Glauben und Bekennen bedrohenden und auflösenden subjektiven Anschauungen und Gefühlen, welche von gleichmäßiger Ergreifung des ganzen vollen Glaubensbestandes der Kirche nach allen seinen Theilen abführen. Das andre confessionelle Haupt-

lehrbuch der evangelischen Kirche, der Heidelberger Katechismus ist ganz unberücksichtigt gelassen, weil ihn der schwere Vorwurf trifft, daß er nicht, wie der Luthersche den von der Kirche von Anbeginn durch anderthalb tausend Jahre überlieferten Lehrstoff einfach darreicht in seiner ursprünglichen Gestalt, sondern denselben einer Verarbeitung unterwirft, und ihn in ein menschliches Begriffsgebiet hineinzwingt, das natürlich nach einem, wenn auch nicht unrichtigen und ganz unberechtigten, so doch für solchen Inhalt durchaus unzureichenden Gesichtspunkte angelegt ist, nach welchem unmöglich mehr ein jedes der überlieferten Hauptstücke des Lehrstoffes nach seiner vollen Bedeutung und allseitigen Beziehung zu den übrigen erkannt werden kann.

Da jede mögliche anderweitige Anordnung des von der alten Kirche in den fünf Hauptstücken überlieferten Lehrstoffes von demselben Vorwurfe, den objektiven Bestand desselben zu alteriren betroffen werden müßte, so ist jeder Katechismus, der eine systematische Gestaltung des Lehrstoffes versucht, als Volkslehrbuch untauglich und verwerflich, und muß durch einen solchen die ungetrübte allseitige Auffassung des unerschöpflich reichen in der Schrift niedergelegten Inhalts der geoffenbarten göttlichen Wahrheit mannigfach behindert werden. Dagegen ist es anzuerkennen, daß bei einem so reichen, nur durchs Schriftwort gegebenen Inhalt, wie ihn der Theelsche Katechismus unter der Mitwirkung der sächsischen Diöcesan-Synodalversammlungen in seiner neusten Gestalt erhalten hat, dieser Inhalt von Schulkindern schwer zu überblicken und zu bewältigen ist, und daß es daher rathsam sei, ihnen zu Hilfe zu kommen, damit sie sich nicht in der Fülle immer tiefer führender Anschauungen von dem Einzelnen und Ganzen der Heilswahrheiten verlieren. Nicht rathsam indeß möchte es sein, zu diesem Behufe, selbst nach vorausgegangener frei aus der Schrift geschöpfter Erklärung der fünf Hauptstücke, den Kindern in der Schule auch nur nachträglich ein vollständiges System der Heilswahrheit, etwa wie im Heidelberger Catechismus ein solches enthalten ist, darzubieten, da überdies dabei nur zu leicht bloß fertige Denker und Sprecher über die Heilswahrheit gebildet wer-

den. Es genügt vielmehr zu dem bezeichneten Zwecke vollkommen, eine Reihe von fortlaufenden Begriffen geordnet zusammenzustellen, wie sie sich aus der Behandlung des Katechismus nach den Schriftworten bereits ergeben und in den Kindern erzeugt haben. Um diesem Bedürfnisse einer verstandesmäßigen Uebersicht der gewonnenen Heilserkenntnisse für die Zwecke der Schule und zunächst des Unterrichts zu genügen, ist daher gegenwärtig dem Theelschen Katechismus eine solche Uebersicht unter der Ueberschrift: „Ordnung des Heils" beigegeben, und selbige aus einem vor hundert Jahren in gesegnetstem Gebrauche gewesenem Volksschullehrbuche wörtlich abgedruckt worden, und zwar aus dessen elfter Auflage vom Jahre 1756 (erste Auflage 1743). Es möchte dieselbe nach Inhalt und Form wohl so wenig einer andern bis zur neusten Zeit gegebenen nachstehen, daß sie nebenbei auch dazu dienen kann, Vielen zu der Ueberzeugung zu verhelfen, es sei die wahrhaft bildende, dem Bedürfniß und Verständniß der Kinder, wie dem Unterrichtsstoffe gleich angemessene Lehrkunst nicht erst durch die neuere Pädagogik zu Stande gebracht; und kann daraus auch wohl außerdem darüber ein Aufschluß entnommen werden, wie es zugegangen sei, daß die so mangelhaft eingerichtete und besuchte Dorfschule älterer Zeit einen so tief innerlich bildenden Einfluß auf das Volk habe beweisen können, daß sie in dieser Beziehung, wie insbesondere in Bezug auf religiöses Wissen und Denken der in ihr Gebildeten einen Vergleich mit der wohleingerichteten, in ihrer Wirksamkeit durch staatliche Anordnungen gesicherten und das Doppelte und Dreifache der Unterrichtszeit fordernden Volksschule der Gegenwart und nähern Vergangenheit nicht eben zu scheuen hat.

Der Gesichtspunkt für die Anordnung und Ueberblickung des ganzen Stoffes in dieser als Anhang zum Katechismus abgedruckten begrifflichen Zusammenstellung ist natürlich ein einseitiger, aber ein für den praktischen Volksschulunterricht vorzugsweise zu rechtfertigender, indem alles Wissen um die göttliche Wahrheit nicht für sich, sondern in seiner engsten Beziehung auf die innern Lebenszustände des erkennenden Subjekts aufgefaßt ist, und der

ganze Inhalt des Katechismus an dem Faden der Betrachtung des Menschen von seinem ursprünglichen Zustande an bis zu dem, in welchem er seine letzte Bestimmung vollkommen erreicht hat, in fortschreitenden sehr faßlichen, handfesten, inhaltsreichen Begriffen angereiht ist, so daß auch von dem schwächsten Verstande das Ganze oder doch der Zusammenhang der Hauptheile leicht und sicher zu erfassen ist. Die vier Hauptabschnitte, in die das Ganze sich zerlegt: der Mensch im Stande der Unschuld, der Sünde, der Gnade, der Herrlichkeit, oder: der Mensch selig erschaffen, elend geworden, aus seinem Elend erlöset, ewig verherrlicht, sind um so mehr zu rechtfertigen, als sich daran entsprechende, mit diesen vier Grundbegriffen parallel laufende, als: der Mensch göttlichen Ursprungs, von Gott geschieden, mit Gott versöhnet, in Gott verherrlicht, und von subjektiver Seite die vier: der Mensch mit Gott verbunden, von Gott gekehret, zu Gott bekehret, mit Gott vereinet, oder die Betrachtung des anerschaffnen, des verlorenen, des wiederhergestellten, des vollendeten Bildes Gottes im Menschen, so wie des beschlossenen, des verheißenen, des erworbenen, des angeeigneten Heiles, und damit des Reiches Gottes auf Erden als begründet, zerstöret, wiederaufgerichtet und vollendet als nothwendige Erläuterungen und Ergänzungen wie von selbst anschließen; die stete Beziehung aller dieser Begriffe aber auf die vier Grundbegriffe des Katechismus: Schöpfung, Sünde, Erlösung und Heiligung offen vorliegt und gesichert ist; und somit eine genügende Anzahl innerlichst unter einander zusammenhängender Grundbegriffe von so umfassendem Gehalte gegeben ist, daß darein der unendlich reiche Inhalt des Schriftwortes und der daraus entwickelten Kirchenlehre ohne wesentliche Verkümmerung, und auf eine wenigstens für die christliche Volksschulbildung ausreichende Weise eingeschlossen werden kann; und gewinnt dabei auch die an sich abstrakteste Betrachtung des göttlichen Wesens nach seinen Eigenschaften, als nach seiner Liebe, seiner Heiligkeit, seiner Erbarmung, und als des höchsten, ewigen Gutes, einen schriftgemäßen bedeutenden Inhalt und Werth; so wie sich endlich daraus auch eine verstandesmäßige, für die Volksschule genügende

Auffassung des Wesens der Religion im Allgemeinen ergiebt, als einer Gemeinschaft mit Gott, die im anerschaffenen Zustande des Menschen begründet — durch die Sünde aufgehoben — durch die Erlösung wiederhergestellt — in der Heiligung vollendet wird.

In Betreff des dritten Theiles des Religionsunterrichts in der Oberklasse kann füglich auf das für die Unterklasse Bemerkte zurückgewiesen werden. Die in der Unterklasse gelernten Kirchenlieder sind zu wiederholen, die auf die Festzeiten sich beziehenden alljährlich, mehr zur Erbauung als behufs der Einprägung ins Gedächtniß; eine größre Zahl andrer sind hinzuzufügen, darunter auch einzelne ganz vorzügliche, welche in dem eingeführten Gesangbuche fehlen und in den Schreibstunden in das Liederbuch eingetragen werden. Beim Austritt aus der Schule müssen die Kinder völlige Vertrautheit mit allem Guten, was das eingeführte Gesangbuch enthält, gewonnen haben, was bei hinzutretender Benutzung der Lesestunden für diesen Zweck vollkommen erreichbar ist. Alles Weitre hierüber ergiebt sich aus Thilo's bekannter Schrift über das geistliche Lied in der Volksschule. Hat das Gesangbuch, wie die meisten, einen Anhang von Gebeten, und sind diese von so vorzüglicher Beschaffenheit, wie es z. B. bei dem hier eingeführten Züllichauer, oder dem Porstschen der Fall ist: so muß dieser Anhang fleißig in der Schule in Gebrauch genommen werden. Es wird theils in einzelnen Lesestunden darin gelesen, ein Theil der Gebete Morgens nach dem Gesange gebraucht, einige derselben auch gleich den Liedern wörtlich auswendig gelernt. Es ist vielfältig geschehen, daß dadurch dieser Gebetsanhang des Gesangbuches wieder seine Stelle im häuslichen Gottesdienst erlangt, ja einen solchen überhaupt erst wieder hervorgerufen hat. Am angemessensten ist es, wenn von einem am Tage zuvor beauftragten Kinde solch Morgengebet vorgelesen wird, und wenn die Reihe der täglichen Morgengebete für jeden Wochentag sich einige Wochen hintereinander wiederholt, dann aber wieder an deren Stelle je eine Woche lang täglich ein und dasselbe aus der Zahl der von den Kindern gelernten Lieder bei der Morgenandacht in der Weise

gebraucht wird, daß die ersten Verse gesungen, die andern von sämmtlichen Kindern gesprochen, und an jedem Mittwoch und Sonnabend die Morgenandacht mit dem vom Lehrer und sämmtlichen Kindern gesprochnen Vaterunser beschlossen wird. Ein täglicher Wechsel der Morgenlieder ist dagegen nicht anzurathen, weil dabei Kinder und Lehrer sich nicht genug in die Lieder hineinleben können und der stete Wechsel der Gedanken und Worte die stille Sammlung des Gemüths nicht zur Regel und Gewöhnung werden läßt. An die Stelle des Wochenliedes tritt dann und wann auch ein Wochenpsalm, aber auch ein solcher, der früher auswendig gelernt worden ist, wiewohl hiebei, wie bei den Liedern und Gebeten, es den Kindern nie verwehrt ist, das aufgeschlagne Buch vor sich liegen zu haben.

Neben dem Gesangbuch und den Psalmen ist nun aber auch die Agende zu benutzen, da es der Hauptzweck dieses Theils des Religionsunterrichts ist, den Kindern die Mittel nicht bloß zur Anbetung und zum Dienste Gottes im Verborgnen und im häuslichen Kreise und in der Schule darzubieten, sondern sie auch in die im Hause des Herrn zur Verherrlichung seines Namens versammelte Gemeine der Gläubigen einzuführen. Da indeß eine bloße Belehrung auf diesem Gebiete nicht zureicht, so ist es zu erstreben, daß es in der Schule in den Festzeiten zur Gestaltung feierlicher liturgischer Andachten komme, bei denen eine anbetende Kindergemeine nicht ihrem Lehrer als solchem, sondern als priesterlichem Vermittler ihrer Buß-, Freuden- und Dankopfer und als beauftragtem Verkündiger göttlicher Segnungen gegenüberstehe. In hiesigen Schulen wird in der Regel wöchentlich ein- auch zweimal statt der gewöhnlichen Morgenandacht zum Anfang der Schule ein feierlicherer Schulgottesdienst gehalten, dessen Dauer dennoch nicht viel über eine Viertelstunde hinausgeht. Er besteht aus dem Gesange einiger Liederverse, einem vom Lehrer gesprochenen biblischen oder der Agende entlehnten Eingangsspruche, einem von sämmtlichen Kindern gesprochenen Gebete, fast stets aus einigen Versen desselben Liedes bestehend, womit der Gottesdienst eröffnet ward, einer biblischen Lektion, von einem Tages zuvor

dazu bestimmten Kinde der obersten Abtheilung gelesen, aus dem Gesange noch eines Verses, meist aus demselben Liede, und dem von Lehrer und Kindern gemeinsam gebeteten heiligen Vaterunser. Statt dessen wird auch bisweilen von der im Theelschen Lesebuche abgedruckten Schulliturgie, welche in Wechselgebeten des Lehrers und der Kinder besteht, und die von dem Gesange einiger Liederverse umschlossen wird, Gebrauch gemacht. Das von Böhr herausgegebene Gesangbuch für christliche Schulen, Berlin bei Wohlgemuth 1853 (Preis 5 Sgr.), so wie die damit zusammenhängenden Schulandachten desselben Verfassers enthalten eine Verarbeitung des kirchlichen Liederschatzes für das Schulleben und den Schulgottesdienst, wie sie nur aus langjährigem, einsichtsvollem Studium verbunden mit Schulerfahrung hervorgehen konnte, und bieten ein so reichhaltiges und nur mit Ausnahme einzelner unbedeutender Rubriken streng gesichtetes Material dar, daß es dem Lehrer nie an ganz angemeßnen Erbauungsmitteln für jeden Schultag, wie für alle besondern Zeiten und Ereignisse des Schullebens fehlen kann. Mit dem täglichen Wechsel der Erbauungsmittel haben wir uns bisher nicht einverstanden finden können, getrauen uns aber nicht entgegengesetzten Erfahrungen entgegenzutreten, besonders da in der Schule des Verfassers beider Bücher in der Unterklasse jeden Monat, in der Mittelklasse alle zwei, in der Oberklasse alle drei Monate gleichfalls der Gebrauch derselben Erbauungsmittel wiederkehrt. Die dargebotenen Gebete für zwölf Schulwochen geben sich als aus einem gesegneten Schulleben hervorgegangen zu erkennen, aber ob wir sie auch allen andern sonst bekannt gewordenen weit vorziehen, würden wir ihre Stellung im Schulgottesdienste dennoch in der Regel lieber längern und kürzern biblischen Lectionen eingeräumt sehen. In solchen Gemeinden, die in dem eingeführten Gesangbuche den kirchlichen Liederschatz gar nicht mehr, oder nur in verkümmerter Weise besitzen, wäre es freilich dringendstes Bedürfniß, selbigen zuvörderst wieder in die Hände, das Gedächtniß und Herz der Kinder zu bringen, und ist dazu am geeignetsten die von Anders und Stolzenburg mit Rücksicht auf amtliche Ver-

ordnungen der Schulbehörde herausgegebne, nur 3 Sgr. kostende Sammlung von 234 Kirchenliedern, welche in 2ter Auflage 1852 in Bunzlau unter dem Titel: „Geistliche Lieder für Kirche, Schule und Haus" erschienen sind.

An die Belehrungen über die Bedeutung der Hauptstücke des sonntäglichen und festlichen Altardienstes im Hause der Anbetung knüpft sich eine zusammenhängendere Betrachtung des Kirchenjahres, als kirchlich geweihter Zeiten, so wie eine Belehrung über alle auf die wichtigsten Lebensereignisse jedes Einzelnen sich beziehenden kirchlichen Weihungen an, als Taufe, Confirmation, Trauung, Kirchgang der Mütter, Leichenbestattung, wobei natürlich vorauszusetzen ist, daß die Kinder andächtige Zeugen dieser Weihungen gewesen sind, und auch ihnen schon die Beziehungen des Zeitlichen aufs Ewige, wie sie dabei in Wort, Gebrauch und kirchlicher Volkssitte angedeutet werden, im Allgemeinen sich erkennbar oder doch fühlbar gemacht haben. Besonders zu beachten aber schon für die Schule sind diejenigen Abschnitte der heiligen Schrift, welche bei dem öffentlichen Gottesdienst sowohl in der Liturgie, wie als Grundlagen der Predigt eine feste, stets wiederkehrende Stellung erhalten haben und, wie keine andern, in das Leben und Denken des Volks hineingedrungen sind. Die Schule hat also die Kinder auch dadurch fürs kirchliche Leben vorzubereiten, daß an jedem Sonnabende in dem einen Jahre die evangelischen, in dem andern die epistolischen Perikopen in anwendend erbaulicher Weise betrachtet und zu diesem Zwecke theils gelesen, theils aus dem Gedächtnisse wörtlich aufgesagt werden. Eine Wiederholung dagegen des Inhalts der Sonntagspredigt erscheint als eine zu äußerlich ausgedachte Maaßnahme zur Vorbereitung der Kinder auf die künftige Theilnahme am öffentlichen Gottesdienste, und bedenklich, von Anderem abgesehn, schon in der Beziehung, als damit auf die menschliche Form der Verkündigung des göttlichen Wortes, die grade eben für die Kinder nicht berechnet ist, ein zu großes Gewicht gelegt, dabei leicht eine Ueberschätzung dieses Theiles des Gottesdienstes und eine geringere Beachtung des wichtigeren, der Anbetung selbst, veranlaßt wird.

Auf jeden Fall ist sie überflüssig, wenn alles übrige bisher Bezeichnete in der Schule geschieht, und ein sehr mißlicher Ersatz für den Fall, daß es nicht geschieht. Es ist zunächst daran Alles gelegen, daß der gesammte Religionsunterricht in der Schule und das ganze Schulleben so eingerichtet werde, daß es dem gegenwärtigen Bedürfnisse der Kinder entspreche und selbige unter die allein wahrhaft bildende, erleuchtende, erneuernde und heiligende Wirksamkeit des Wortes Gottes und des Geistes gestellt werden, der in dem Leibe Christi wohnt, und in dessen Dienste die Kinder zu dem allen tüchtig gemacht werden, dazu sie berufen sind.

Es sei noch zum Schluß die Bemerkung vergönnt, daß hier hat zusammengestellt werden sollen, auf welchem Wege die christliche Volksschule die Erreichung dieses Zieles von jeher angestrebt hat, und was sie sich zur Ebenung dieser Wege aus dem Schatze der Erfahrungen aneignen kann, der durch die eifrigsten Bemühungen um allseitige Ausbildung des Volksschulwesens seit dem letzten halben Jahrhundert gesammelt worden ist. Möchte dieser Versuch Schulmänner, die das Leben und die Schule kennen, veranlassen, zur Feststellung eines in seinen Grundzügen gesicherten Lehr- und Einrichtungsplanes für die Dorfschule gleichfalls das Ihrige beizutragen, wie es durch Herrn Lehrer Schnell in Prenzlau bereits in dessen schon oben genannter Preisschrift geschehen ist, seitdem aber in noch viel sichrer ausgestalteter Form in dessen Schriftchen: die Centralisation des allgemeinen Schulunterrichts, ein vereinfachtes Lehr- und Uebungssystem für Elementar- und Gemeinde-Schulen (46 Seiten), Berlin bei Carl David. Möchten minder geneigte Leser sich wenigstens der Bitte nicht verschließen, es in ernste Erwägung nehmen zu wollen, daß hier der Volkschulunterricht nicht vom Standpunkt irgend einer grade jetzt geltenden Doktrin der Pädagogen, sondern aus dem Bewußtsein und vom Standpunkte der christlichen Gemeine aus hat dargelegt werden sollen. Finden sich zwischen diesen Standpunkten wesentliche Unterschiede, so möge zunächst wenigstens so viel zugestanden werden, daß die Schule auch von dem Stand-

punkte derer betrachtet werden dürfe und müsse, die, selbst wenn sie allesammt nur schlichte Bauersleute wären, doch als Väter und Mütter der in ihr zu unterweisenden Kinder ein Recht und ein Interesse an ihr haben, das mindestens dem eines jeden Andern gleichsteht. Es möge womöglich weiter anerkannt werden, daß nun einmal eine Verständigung zwischen beiden Standpunkten für das Bestehen und Gedeihen der Volksschule unumgänglich nöthig ist, daß den Bestrebungen, die vom gegnerischen Standpunkte aus stattgefunden haben, hier dankbare Anerkennung nicht versagt worden ist, und deshalb die Bitte, nicht sofort abgünstig einem mißliebigen Vermittler alles Gehör zu versagen, keine ungerechtfertigte ist. Befriedigt das Gegebene wenig, so möge dies eine Veranlassung werden, es in Betracht zu ziehen, wie der Werth von Anweisungen und Lehrgängen für den Unterricht in den einzelnen Lehrfächern der Volksschule sich ohne Darlegung des ganzen Unterrichts- und Einrichtungsorganismus der Schule gar nicht beurtheilen läßt, und daß namentlich das eine ganz eitle Hoffnung ist, es werde, wenn der Unterricht in jedem Lehrfache aufs vollkommenste nach den geltendsten pädagogischen und didaktischen Grundsätzen eingerichtet werde, daraus sich von selbst ein Ganzes auf die befriedigendste und dem Zweck der Volksschule entsprechendste Weise gestalten. Es ist wohl keine unnütze Frage, weshalb unsre überreiche Literatur grade an Lehrplänen so arm ist und bleibt, obgleich jeder Lehrer eines solchen bedarf und zu dessen Feststellung die stärkste Aufforderung empfinden muß, und weshalb die anerkanntesten Stimmführer, auch selbst wenn sie über alle Lehrfächer geschrieben haben, es doch unterlassen haben, das Ergebniß und die reife Frucht ihrer vielen Bestrebungen in einem unmittelbar für eine Dorfschule anwendbaren Lehrplane darzulegen.

Zur Erleichterung der Uebersicht des Ganzen mögen noch die nachstehenden Lektionspläne dienen.

Lektionsplan für die Unterklasse der Dorfschule.

Lektionen.	Montag und Donnerstag.	Dienstag und Freitag.	Mittwoch und Sonnabend.
1ste	Biblische Geschichte. Letzte Viertelstunde: Katechismus.	A. Bibellesen. B. Abschreiben. Letzte Viertelstunde: Katechismus.	Kirchenlieder, Bibelsprüche und Gebete.
2te	Rechnen.	Sach- und Sprachunterricht.	A. Bibellesen u. Abschreiben. B. Lesen u. Schreiben.
3te	Lesen u. Schreiben. Letzte halbe Stunde: Gesang.	Lesen und Schreiben.	Lesen und Schreiben.

Lektionsplan für die Oberklasse der Dorfschule.

Lektionen.	Montag und Donnerstag.	Dienstag und Freitag.	Mittwoch und Sonnabend.
1ste	Biblische Geschichte.	Katechismus.	Kirchenlieder, Gebete, Perikopen.
2te	Rechnen.	Weltkunde. (Lesen.)	Bibellesen.
3te	½ Stunde Schreiben. ½ Stunde Gesang.	½ Stunde Schreiben. ½ Stunde Gesang.	Mittwochs: Lesen. Sonnabends: Schreiben.
4te			Aufsatzübungen.

Für das Sommerhalbjahr dieselben Lektionspläne, nur mit dem Unterschied, daß die Dauer jeder Lektion von 1 Stunde sich auf 40 Minuten verkürzt, und daß im Sommer für die Oberklasse die dritte Mittwochs- und Sonnabendslektion wegfällt und an deren Stelle die vierte tritt. Es ist noch daran zu erinnern, daß im Winterhalbjahre Ober- und Unterklasse am Mittwoch und Sonnabend gleichzeitig unterrichtet werden, nach der dritten Lektion aber die Unterklasse entlassen wird.

Der Buchstabe A. deutet die oberen, der Buchstabe B. die unteren Abtheilungen der Unterklasse an.

Druck von J. F. Starcke in Berlin.

Einrichtungs- und Lehrplan

für

Dorfschulen,

insbesondere für solche,

an denen nur ein Lehrer angestellt ist.

Von

Emil Theodor Goltzsch,
Seminar-Director in Stettin.

Zweite vermehrte Auflage.

Berlin.
Verlag von Wiegandt und Grieben.
1853.

Lehrplan